

الفروق في تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين الطلبة المستقوين وضحاياهم والعاديين في المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الثانية

إعداد

زيد خليل محمد الحجاج

إشراف

الدكتور خالد الصرايرة

أستاذ مساعد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

2015/2/28

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ٢٨/٢/٢٠١٥

أعضاء لجنة المناقشة: **التوقيع:**

- الدكتور خالد شكر الصـــرايرة (مشرفاً و رئيساً) ....
أستاذ مساعد- علم النفس التربوي

الدكتور جمال عبد الفتاح العساف (عضواً) ....
أستاذ مشارك- مناهج دراسات اجتماعية وأساليب تدريس

- الدكتور فادي سعود فريد سماوي (عضواً) ....
أستاذ مساعد- علم النفس التربوي

- الدكتور أحمد عبد الحليم عربيات (عضواً خارجياً) ....
أستاذ دكتور- الإرشاد النفسي – جامعة مؤتة

تعهد وإقرار

أنا الطالب زيد خليل محمد الحجـاج الموقع أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير والتي تحمل عنوان (**الفروق في تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين الطلبة المستقوين وضحاياهم والعاديين في المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الثانية)** بإشراف الدكتور (خالد الصـــرايره) من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية, وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك, في حال ثبوت العكس. كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً, وذلك لغايات البحث العلمي, والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: زيد خليل محمد الحجـاج

التوقيع:

الإهداء

إن كان ولابد لنا من أن نهدي شيئاً لكل من نحترم ونقدر ونحب فإننا سنهدي شيئاً نعتبره يليق بكل من نهديه إياه......

أهدي إنجازي هذا الذي أعتبره أولى خطوات النجاح والحجر الأساسي في حياتي ونقطة الانطلاق إلى.....

الرجل الذي علمني معنى التصميم والذي ألهمني حب العلم وتحقيق المستحيل " أبي " فهو الذي كان وما زال وأسأل الله أن يبقى الشمعة التي تضيء دربي وتنور طريقي....

وإلى المرأة التي كانت مثلاً للصبر والداعم والمحفز والجوهرة التي لا تقدر بثمن " أمي الغالية " ولو وجدت كلمات تليق بك أكثر لذكرت....

وإلى من كانوا سندي وعوني ومن استندت عليهم ومن أسأل الله أن يحفظهم ويوفقهم إلى إخوتي يزيد ومالك وعزالدين ومعاذ أحبابي أهديكم هذا الإنجاز.....

ولا يفوتني أن أهدي هذا الإنجاز لمن أحبوني وأحببتهم ومن نصحوني وأرشدوني وأعانوني على أن أحقق هدفي أهديكم يا من كنتم خير معين وخير مرشدٍ لي.....

وإلى طلبة العلم أهديكم إنجازي هذا......

شكر وتقدير

من لا يشكر الله لا يشكر الناس

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه, وصل اللهم على سيدنا محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين, فأحمد الله وأشكره على إتمام هذه الرسالة.

أتقدم بجزيل الشكر وفائق العرفان والامتنان إلى الدكتور الفاضل خالد الصرايرة الذي كان المرشد الأول والمشرف القدير والموجه الذي لم يبخل عليّ بعلمه ووقته, فجزاه الله عني كل خير وبارك الله فيه.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين سعدت بقبولهم مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بآرائهم القيمة:

- الدكتور جمال عبد الفتاح العساف

- الدكتور فادي سعود سماوي

- الأستاذ الدكتور أحمد عبد الحليم عربيات

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
تعهد وإقرار	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ي
قائمة الملاحق	ك
قائمة الاشكال	ل
الملخص باللغة العربية	م
الفصل الأول: مقدمة الدراسة	1
مشكلة الدراسة	3
أهمية الدراسة	4

الموضوع	الصفحة
أسئلة الدراسة	4
التعريفات المفاهيمية والإجرائية	5
حدود الدراسة ومحدداتها	7
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	8
الاستقواء	8
تقدير الذات	16
مهارة حل المشكلات	24
الدراسات السابقة	32
الدراسات المتعلقة بالاستقواء	32
الدراسات المتعلقة بتقدير الذات	36
الدراسات المتعلقة بمهارة حل المشكلات	40
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	44
مجتمع الدراسة	44

الموضوع	الصفحة
أدوات الدراسة	46
أولا- مقياس تقدير الذات	46
ثانيا- مقياس حل المشكلات	48
ثالثا- مقياس الاستقواء	50
رابعا- مقياس الوقوع ضحية الاستقواء	52
اجراءات الدراسة	54
متغيرات الدراسة	55
المعالجة الإحصائية	55
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	56
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	64
التوصيات	68
المراجع	69
الملاحق	78

الموضوع	الصفحة
الملخص باللغة الإنجليزية	92

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس	44
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفئة	45
3	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات	47
4	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات	49
5	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الاستقواء	51
6	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الوقوع ضحية الاستقواء	53
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات وفقا لفئة الاستقواء وجنس الطالب	56
8	نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس تقدير الذات وفقا لمتغيرات فئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما	57
9	نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمقياس تقدير الذات وفقا متغير الفئة	58
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس مهارة حل المشكلات وفقا لفئة الاستقواء وجنس الطالب	60
11	نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس مهارة حل المشكلات وفقا لمتغيرات فئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما	61
12	نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمقياس مهارة حل المشكلات وفقا متغير الفئة	62

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس الإستقواء	75
2	مقياس الوقوع ضحية الاستقواء	78
3	مقياس تقدير الذات	81
4	مقياس حل المشكلات	85

قائمة الاشكال

الرقم	عنوان الاشكال	الصفحة
1	تفاعل الجنس وفئة الاستقواء على تقدير الذات	59
2	تفاعل الجنس وفئة الاستقواء على مهارة حل المشكلات	63



الملخص

الفروق في تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين الطلبة المستقوين وضحاياهم والعاديين في المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الثانية

إعداد

زيد خليل الحجاج

إشراف

الدكتور خالد الصرايرة

(أستاذ مساعد)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين الطلبة المستقوين وضحاياهم والعاديين في المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الثانية, إضافةً إلى التعرف على أثر الجنس وفئة الاستقواء والتفاعل بينهما في كل من تقدير الذات ومهارة حل المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أربعة مقاييس هي: مقياس تقدير الذات، و مقياس حل المشكلات، ومقياس الإستقواء، و مقياس الوقوع ضحية الاستقواء، على عينة مكونة من (500) طالباً وطالبة, تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من طلاب المرحلة الأساسية(السادس و السابع و الثامن) في المدارس التابعة لمديرية تربية عمان

الثانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014/2013). وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: (وجود فروق في تقدير الذات تعزى إلى اختلاف فئة الاستقواء ولصالح الطلبة العاديين ومن ثم المستقوين ويليهم الطلبة الضحايا،وعند مراجعة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة حل المشكلات لفئة الاستقواء تبين أن المتوسط الحسابي الأعلى كان لفئة الطلبة العاديين ومن ثم الضحايا ويليهم الطلبة المستقوين. أما بالنسبة إلى أثر الجنس على مقياس تقدير الذات, فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى للجنس ولصالح الطلبة الذكور. وأشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث على مقياس مهارة حل المشكلات. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق على مقياس حل المشكلات تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس وفئة الاستقواء. وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على إعداد برامج لتوعية الطلبة بأخطار الاستقواء وآثاره السلبية للحد من هذا السلوك، والعمل على تحديد الطلبة المستقوين والطلبة الضحايا ومتابعتهم بهدف تقليل هذه الظاهرة ومراقبتها والحد من حدوثها إن أمكن.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات, مهارة حل المشكلات, الاستقواء

الأول الفصل

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التعليمية التي تشتمل على مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم، وهي المؤسسة التربوية الرسمية التي تقوم بعملية التربية وتوفير الظروف المناسبة لنمو الطالب جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، ولكنها تواجه الكثير من المشكلات السلوكية التي تحد من قدرة الطلبة والعاملين على الانجاز والتحصيل، ومن أبرز هذه المشكلات، مشكلة الاستقواء (Bullying) وإساءة استخدام العقاقير، والإدمان على الانترنت، والتسرب من المدرسة، إضافة إلى المشاكل السلوكية المتعلقة بالضبط الصفي والمدرسي, وفي هذه الدراسة حاول الباحث أن يبين ويوضح مشكلة الاستقواء وعلاقتها وتأثيرها على كل من تقدير الذات ومهارة حل المشكلات عند الطلبة الذكور والإناث في المرحلة الأساسية.

وتأخذ التفاعلات والعلاقات بين الطلبة داخل المدرسة عادة أشكالاً عدة؛ يترك بعضها آثاراً ايجابية كالتعاون والمودة والتعاطف والعلاقات الحميمة، و يترك البعض الآخر آثاراً سلبية كالعدوان، والضرب، والشتم، والاستهزاء، والإهانة. وتتميز هذه الآثار بأنها تؤثر على جميع جوانب الشخصية الإنسانية النفسية، والانفعالية، والجسدية، والاجتماعية؛ حيث يعاني هؤلاء الطلبة من مشكلات في التكيف النفسي، والاجتماعي، والتربوي (الخوالدة، 2011).

يعد استقواء طلبة المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار، ومشكلة تربوية واجتماعية، ونفسية بالغة الخطورة، ذات آثار سلبية على البيئة المدرسية العامة والتطور المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وحقه

في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعّال إلا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد والاستقواء (أبو غزال، 2009). وقد بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الاستقواء في السبعينيات من القرن الماضي، وأصبح موضوع الاستقواء من الموضوعات التي تحظى باهتمام متزايد في العديد من البلدان خاصة بعد الدراسات التي قام بها العالم دان أولويس (Dan Olweus) في السويد والنرويج (Bidwell)المشار اليها في (الصرايرة، 2007).

وأصبحت ظاهرة الاستقواء في تزايد مستمر رغم جهود التوعية على مستوى المدرسة أو المجتمع حول آثارها على الطلبة سواء المستقوين أنفسهم، أو حتى ضحايا الاستقواء. فهناك طالب من كل سبعة طلاب هو مستقوٍ أو ضحية. ويؤثر الاستقواء على خمسة ملايين طالب في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة، ويتعرض ما نسبته (10– 15%) من جميع الأطفال في العالم للاستقواء، أو أنهم رأوا أفراداً يتعرضون للاستقواء في المجالات المختلفة الجسمية أو اللفظية أو النفسية أو الجنسية، وإن (25%) من الأطفال اعترفوا بأنهم ضحايا للاستقواء(Stewin & mah,2001).

هذا على الصعيد العالمي لظاهرة الاستقواء، أما على المستوى المحلي فقد أشارت دراسة قام بها جرادات (2008) حول "الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به" إلى أن (18.9%) من الطلبة صنفوا على أنهم مستقوون، و(10.2%) ضحايا، (1.5%) على أنهم مستقوون/ ضحايا، و(69.4%) على أنهم محايدون.

إن لسلوك الاستقواء آثاراً سلبية على المستقوي وضحيته، إذ يعاني كل من المستقوي وضحيته تدنياً في الصحة النفسية، وفقدان الثقة، وتدني تقدير الذات، ومشكلات في تكوين صداقات يمكن الوثوق بها. كما

يصبح الطالب الضحية مكتئباً ومشوشاً، ويصاب بالقلق والأرق، ويصبح عنيفاً ومنسحباً (Litz,2005). كما قد يؤدي الاستقواء إلى الاكتئاب، وانخفاض الثقة بالنفس والتوتر الدائم والشعور بالخوف، وعدم الاستقرار وفقدان الأمان، ويمكن أن يؤدي إلى الانتحار، كما يؤدي إلى الانعزال عن الآخرين، وعدم المشاركة في الأنشطة الجماعية وتوليد العدوانية، وعدم الثقة بالآخرين وخاصة الأقران (Hunt & Bery ,2009). كما يفتقر الاطفال المستقوون الى مهارة حل المشكلة، ويتجهون نحو عَزو مشكلاتهم نحو الخارج كوسائل للتكيف (Andreou,2001). كما يتميز ضحايا الاستقواء بمهارات ضعيفة في الاتصال وحل المشكلة (Feudtner & Rivara , Glew,2000). بناءاً على ما سبق فإن الحاجة إلى بحث العلاقة بين المتغيرات المعرفية و النفسية وسلوك الاستقواء لم يتم تناولها معاً من قبل, وهذا ما حاولت الدراسة الحالية معالجته ضمن مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

ترتبط مشكلة الاستقواء في العديد من الخصائص المعرفية ومنها القدرة على حل المشكلات حيث تشير الأدبيات إلى أن فئات الاستقواء يعانون من ضعف في قدرتهم على حل المشكلات حيث تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بمحاولة الكشف عن الفروق في السلوك الاستقوائي و الشعور بتقدير الذات، ومهارة حل المشكلات لدى طلبة المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الثانية، وبالتحديد تتمثل المشكلة في الإجابة عن السؤال البحثي الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (**α = 0.05**) في تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين الطلبة المستقوين وضحاياهم والعاديين في المرحلة الأساسية في مدارس مديرية تربية عمان الثانية؟

وقد تفرع عن هذه المشكلة الأسئلة البحثية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات لدى الطلبة تعزى لفئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارة حل المشكلات بين الطلبة تعزى لفئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما ؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من كونها تهتم بدراسة الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية، والتي تعد ظاهرة متزايدة الانتشار في الآونة الأخيرة في المدارس الأردنية، لما لها من آثار سلبية على المستوى الشخصي والاجتماعي والتربوي وقد تمتد لفترة طويلة الزمن، وتترك آثارها على الطلبة سواء على مستوى المستقوين أنفسهم، أو على ضحاياهم.

وتأتي أهمية الدراسة أيضاً من أن موضوع الاستقواء حظي في البلدان الغربية والمتقدمة بدراساتٍ كثيرةٍ مقارنةً مع الدول النامية والوطن العربي تناولت كافةَ أشكاله وأنواعه والمجموعات المشاركة فيه والعوامل المؤثرة فيه والبرامج الوقائية والعلاجية لمجابهة الاستقواء والوقوع ضحيته. ولعل ندرة الدراسات في البيئة العربية والمحلية، ولكون هذا السلوك يحدث في الخفاء وبعيداً عن أعين الإدارة المدرسية والعاملين فيها, فإن هناك حاجة للبحث ودراسة هذا السلوك في المدارس الأردنية.

كما تبرز أهمية الدراسة كونها تحاول الكشف عن الفروق في بعض الخصائص النفسية والتربوية للطلبة والتي ربما تسهم في جعل بعضهم مستقوين أو ضحايا، ومثل هذه البيانات يمكن أن تكون مجدية للأدبيات الخاصة في علم نفس الشخصية والتكيف وعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي والمدرسي والصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربوي.

وتتبع أهمية الدراسة أيضاً لما لنتائجها من تطبيقات عملية، فهي تحاول أن تقدم للمرشدين والأخصائيين النفسيين والتربويين والمعلمين معلومات ذات صلة بالاستقواء وتقدير الذات وحل المشكلات، لذا فهي تساهم في فهم سلوك الاستقواء والوقوع ضحيته والتنبؤ بهما استناداً إلى متَغَيريّ تقدير الذات وحل المشكلات، ومن ثم العمل على إعداد وتطوير برامج إرشادية وقائية وعلاجية للتعامل مع الاستقواء كسلوك منتشر داخل المدرسة, كما أن إضافة نتائج ذات علاقة في حل المشكلات وعلاقتها بالاستقواء تفيد المخططين في برامج التدخل في أخذ ذلك بعين الإعتبار.

التعريفات الإجرائية والمفاهيمية لمصطلحات الدراسة:

- **تقدير الذات (Self-Esteem)**: يعرّف بأنه القيمة التي يعطيها الأفراد لذواتهم المدركة، فإذا كان الفرد راضياً عن ذاته، ويتقبلها، ويشعر بقيمتها وأهميتها كان تقديره لذاته عالياً، أما إذا كان ينظر لنفسه بشكل سلبي فإن تقديره لذاته ينخفض(Rice, 1992). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات.
- **مهارة حل المشكلات (Problems Solving Skill)**: وتعرف بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب

على موقفٍ بشكلٍ جَديدٍ وغَيرِ مألوفٍ والسيطَرةِ عَليه والوصولِ إلى حلٍ لهُ (الطنطاوي،2011).
ويعرَف إجرائياً بالدرجةِ التي يحصُل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات.

- **المستقوين(Bullies)** : وهم الذينَ يَقومون بصورةٍ منتَظِمة ومتَكرِرة باستهدافِ مجموعةٍ أخرى من الطلبة سواء بصورة مباشرة جسدياً أو لفظياً، أو غير مباشرة وذات صلة بالعلاقات مع الأقران، كما إنَّ هؤلاء المستقوين هُم بصورةٍ عامةٍ أضخمُ وأقوى مقارنةً بضحاياهِم (Pellegrini and Blatchford) المُشار إليه في (عواد، 2009). ويُعرَّفُ إجرائياً بالدرجة التي يَحصل عليها الطالب على مقياس الاستقواء.
- **الضحايا (Victims)** : وهُم الطلبة الذين يتم اختيارهم أهدافاً لأقرانهم، فيتعرضوا للإيذاء الجَسدي أو اللفظي أو الانفعالي ولا يستطيعوا الدفاع عن أنفسهم (الصرايرة، 2007). ويعرَّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوقوع ضحية الاستقواء.
- **العاديين (Normal Students)**: هُم الطلبة الذين لا يصنفوا ضمن فئة الطلبة المستقوين أو الضحايا.

حدود الدراسة:

تتحدد القدرة على تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- الحدود الزمانية، حيث تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام (2014/2013).

- الحدود المكانية، حيث تَمثلت في مديرية تربية عمّان الثانية.

- حدود عينة الدراسة، حيث تَمثلت بطلبة المرحلة الأساسية (السادس، السابع، الثامن).

- حدود أدوات الدِراسة، حيث تَمثلت باستخدام مقياس تقدير الذات، و مقياس حل المشكلات، ومقياس الإستقواء، و مقياس الوقوع ضحية الاستقواء، وما تتصف به هذه الأدوات من خصائص صدق وثبات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بين الفروق في تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين الطلبة المستقوين وضحاياهم والعاديين،بالإضافة إلى الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وعلى النحو الآتي:

- **الاستقواء(Bullying):**

يعد مفهوم الاستقواء (Bullying) من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين خاصةً بعد الأبحاث التي قام بِها العالم دان اولويس (Dan Olweus). حيث أشار إلى أن سلوك الاستقواء شكل من أشكال العدوان، يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر ومتكرر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم ينتج عنه عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يسمى الأول مستقوي والآخر ضحية,ويظهر الاستقواء بأشكالٍ كثيرَةٍ ومتنوعَةٍ وقد أشار (Olweus،1993) إلى ثلاثةٍ منها وهي:

1. **الاستقواء الجسمي:** كإيذاء الضحية جسمياً من خلال الضرب، والدفع، والرفس، والعض، واللكم، والخمش، وتحطيم الأشياء الخاصة به.

2. **الاستقواء اللفظي:** كاستخدام الكلمات لإذلال شخص ما، أو إيذاء مشاعره أو مناداته بألقاب أو الشتم أو التهديد.

3. **الاستقواء الاجتماعي:** ويتم ذلك من خلال الإيماءات البذيئة أو الإقصاء الاجتماعي للضحية.

هذا وقد تعددت واختلفت المفاهيم والتعريفات التي حظي بها مفهوم الاستقواء، فقد عرّفَ كارترايت (Cartwright,1995) الاستقواء بأنه سلوك غير مقبول يؤدي إلى إيذاء مشاعر الآخرين أو تهديدهم أو إخافتهم أو إرعابهم، وقد يكون ذلك لفظياً أو جسدياً. وقد يتضمن الضرب أو المضايقة أو التخويف أو المقاطعة أو تخريب الملكية.

كما يرى (Kristensen & smith,2003) الاستقواء على أنه أفعال سلبية تصدر عن طالب أو مجموعة من الطلبة اتجاه طالبٍ آخر وبصورة متكررة، بحيث يكون هناك عدم تكافؤ في القوى ما بين المستقوي والضحية الذي يجد صعوبة في الدفاع عن نفسه إزاء ما يتعرض له.

هذا وتشكل العلاقات الاجتماعية في المدرسة مصدراً من مصادر التهديد، فقد يشعر المراهق بقبول أقرانه له أو برفضهم إياه، كما يحتمل أن يتعرض للإيذاء على أيدي أقرانه، أو قد يقوم هو بالعدوان على أقرانه فيستقوي (يستأسد) على بعضهم. ولهذا الأمر أثر كبير في تكوين الهوية التي تعد من أهم إنجازات الفرد في مرحلة المراهقة، وهو خطوة حاسمة في قدرة الفرد على الوصول إلى الإنتاجية والسعادة في مرحلة الرُشد (الصرايرة، 2007).

ويرى عواد (2009) أن الاستقواء أو الاستئساد أو التنمر كلها كلمات تدور حول معنى واحد، هو سيطرة فرد أو مجموعة من الافراد على فرد آخر، بهدف ممارسة السلطة والسيادة عليه، حيث يكون لدى الأفراد المعتدين الذين هم أقوى من الضحية المستضعفة، وقد يتضمن ذلك إيذاءً مباشراً أو غير مباشر، يتم دون مواجهتة وجهاً لوجه.

ويرى ريجبي(Rigby,2010) أن سلوك الاستقواء إيذاء منهجي مُنظم يقوم به فرد على آخر دون سبب، مع عدم وجود تَوازُن في القوى، وضعف في رد الهُجوم من قِبل الضحية، وتِكرار الإيذاء بهدف تعريض الضَحية للإِذلال و الإِهانة.

وأَشارت جين كير(JainSt.cair) في تقريرها بعنوان مِن الآباء إلى الأَبناء "إن الاستقواء سُلوك مُتَعلم ومُكتَسب وليس سِمة شَخصية، وأن الباحثين لم يَتمكنوا من إيجاد علاقة تَربُط بين الإستقواء وأي دين مُعين أو جِنس أو مُستوى الدخل أو الطلاق، أو أي عامل من العوامل الاجتماعية."

وتُعرِّف كولوروسو (Coloroso) المُشار إليه في (Smith,2004) سُلوك الاستقواء بأنه نشاط إرادي واعٍ ومُتَعمد، يُقصد به الإيذاء أو التَسبب بالخَوف والرُعب من خِلال التهديد بالإعتداء، وترى أنهُ لا بُد من توافر أربعة عناصر في سلوك الاستقواء بِغَض النظر عن الجِنس والعُمر وهي:

أ. عدم التَوازُن في القوى، فالمستقوي إما أن يَكون أكبر أو أقوى أو في وَضع أفضَل من وضع الضَحية.

ب. النية في الإيذاء، فالمُستقوي يُعرَف بأنهُ يَتسبب بالألم النَفسي أو الجَسدي للضحية، ويَجد مُتعه في ذلك.

ج. التهديد بِعُدوانٍ تالٍ وأن العُدوان الحالي ليسَ بالعُدوان الأَخير.

د. دوام الرُعب، فَسَبب الاستقواء هو الغَطرسَة والازدِراء والاحتِقار ولَيس الغَضب.

كما أضافَ أولويس(Olweus) عُنصُراً خامساً إلى عَناصِر سُلوك الإستقواء وهو: أنَّ الطَرف الضَعيف (الضحية) لا يَصدُر مِنهُ أي ردّ فِعل للدفاع عن نَفسه (Robert,2006).

وعَرَّفَ (Jolliffe & Farrington,2006) الاستقواء على أنهُ سُلوكيات سَلبية مُتكرِرة يُقصدُ بِها الإيذاء أو المُضايَقة وهي تَصدر من شَخصٍ قَوي ضِد شَخصٍ آخر أقل قُوة.

ويَتضمْن الاستقواء عادةً أطرافاً عِدة، وهم المُستقوون (Bullies) والضَحايا (Victims) والمُستقوي/الضَحيْة (Bully/Victim) والمُتَفَرِجْون (Bystanders) (2005, Smokowski and Kopasz). ويَتبينُ لنا مما سَبق أنَّ الاستقواء يَتضمن عادةً ثلاث مَجموعات من الطَلبة وهُم:

أولاً: المستقوون (Bullies):

إنَّ الطِفل المُستقوي هُو الذي يُضايق، أو يُخيف، أو يُهدد، أو يُؤذي الآخرين الذينَ لا يتَمتعون بِنفس دَرجة القوة التي يَتمتع بها، وهو يُخيف غَيره من الأطفال في المَدرسة، ويُجبرهم على فِعل ما يُريد بِنَبَرته الصَوتية العالية واستخدام التَهديد وعادةً ما يَستغل مُعظم الأطفال المُستقوين خَوف الضَحية. وهُم يُسَيطِرون على الضَحية من خِلال حالات الخَوف وَيذكرونها دائماً بِسطوَتِهم من خِلال نَظراتِهم أو أي فِعل سَواء كان لفظياً، أو غير لفظي (فيليد،2004).

ويرى بيليغرين و بلتشفورد (Pellegrini and Blatchford) المُشار إليه في (عواد، 2009) أنَّ المُستقوين هُم الذينَ يَقومونَ وبِصورةٍ منتَظِمةٍ ومُتَكرِرَةٍ باستهداف مَجموعَةٍ أُخرى من الطلبة سواء بِصورَةٍ مُباشِرَةٍ جَسدياً أو لَفظياً أو غير مُباشِرةٍ وذات صِلة بالعلاقات مع الأَقرانْ، كَما أن هؤلاء المُستَقوين هُم بِصورةٍ عامة أضخَم و أَقوى مُقارنَةً بِضحاياهم.

ولا بُدَ من الإشارة إلى أنَّ المُستقوين ربما يَكونوا ذُكوراً أو إناثاً ولكنْ مع مُراعاة الفُروقْ بَينَ كِلا الجِنسيين. فقد أَشار ديلفابرو,وينفيلد,ترينور,دولار,اندرسون,ميتزيرم و همرستروم(2006)Delfabbro، et al. أنَّ الذُكور أكثر احتِمالاً لأن يُمثلوا فِئة المُستقوين، كما أنَّهم يَميلون للإنخِراط في مَدى واسع من سُلوكات الإستِقواء تَمتَد من الإستِقواء الجَسَدي المُباشِر إلى النَّعت بالألقاب والتَهديدات. وعلى النَقيض فإنَ الإناث وبِصورةٍ ذات دلالة يَميلونَ لاستخدام الإستقواء غير الجَسدي مُتَضمناً النَعت بالألقاب والإقصاء من مجموعة الأقران.

أَشارت بَعض الأَبحاث والدِراسات إلى أنَّ المُستَقوين تَقوم أُسَرهم باستخدام أساليب عُدوانية مَعهُم وكذلك استخدام أساليب صارِمة بِشدة من أجل إدارَة السُلوك. فالتَعرُض المُستَمر للإستراتيجيات الحازِمة التي يَستَخدِمها الراشِدون بالإضافةِ إلى التَعرُض لنَماذِج من سُلوك الإستِقواء خِلال وَسائِل الإعلام، يَدفع هؤلاء الشُبان لأن يَتَعلموا أنَّ سُلوك الإستِقواء يُمكن استخدامُهُ كَوَسيلةٍ، من أجل تَحقيق الأهداف المَرجُوة.

هذا ويَشْتَرك الأَطفال المُستَقوون بأنهم يَفتَقِرون إلى التَعاطُف، ولا يُقِرون أبداً أنَّ ضَحاياهُم أضعف منهم، بل يُصِرون على أنَّ الضَحية استَفزَتهُم، ويُسيئون غالِباً قِراءة سُلوكيات أقرانِهم ويَفتَرِضون نَوايا عُدوانية. ويَتَمتَع المُستقوون في المَدرسة الأَساسية بِشعبيةٍ مُتَوَسِطَةٍ(جرادات،2008).

ثانياً: الضحايا (Victims):

ضَحايا الإستِقواء هُم مَجموعَة الطَلَبة الذينَ يَتَعَرَضون للإيذاء بِأشكاله المُختَلفة من قِبل الطَلَبة المُستقوون. وهُم أيضاً المُستَهدَفون بالسُلوكيات العُدوانية من قِبل المُستقوين سَواء أكان ذلك بِصورَةٍ لَفظيَةٍ أم جَسَديَةٍ أو حتى من خِلال العَلاقات الاجتِماعية مع الأَقران. وتَتصِف هذه الفئة بالحَساسية العالية والافتِقار إلى الكَفاءة الاجتِماعية مما يُسَهل إيقاع الأَذى بِها (Elliot,1993). وترى (الصرايرة، 2007) أن الطالب الضَحية هو الطَالب الذي يَتم اختيارُه هَدفاً لأقرانِه، فيَتَعرض للإيذاء الجَسدي أو اللَفظي أو الانفعِالي ولا يَستَطيع الدِفاع عن نَفسِه.

ويرى أولويس (Olweus,1993) أنَّ أمر إرشاد ضَحايا الإستِقواء لا يَتَطلب تَفكيراً كَبيراً حتى نَفهم ما يَدور في المَدرسة لضَحايا الإستِقواء الذين يُعانون من قَلَقٍ دائمٍ، وعَدم الشُعور بالأمن، وتَقدير ذات مُتدني؛ لذلك لَيس من العَجب أنَّ تَدني تَقدير الذات لديهم يَجعَلُهم مَغمورين بِصورةٍ سَلبيةٍ في ذَواتهم لِدرجة أنَهُم لا يَستطيعونَ رؤية أي شيء عدا الانتحار كحلٍ وحيدٍ مُمكن.

وأشار (2004, فيلد) أن الطلبة ضحايا الاستقواء يتأثرون بجوانب مختلفة, إذ أن طفولة الضحية ومراهقته قد تتأثران بدنياً أو إنفعالياً أو إجتماعياً, أو معرفياً, أو قد تؤثر في كل هذه الجوانب مجتمعة وقد يتصرف ضحية الاستقواء كضحية في سن الرشد في مجال العمل, أو داخل الأسرة, أو غير ذلك من العلاقات فسلوك الاستقواء يمكن أن يسبب ضرراً نفسياً,أو إجتماعياً أو جسمياً معاً مما يؤدي إلى حالة من الصدمة, أو خوف مرضي من المجتمع. إن الشخص الذي يعجز عن حماية نفسه من التعرض للستقواء يبدو أيضاً وكأنه يجتنب الشخص المستقوي لمهاجمتة في أي مكان يتواجد فيه,فالطفل الذي يتعرض للإعتداء لايشعر, ولا

يتحدث, ولا يتصرف كالطفل الطبيعي السعيد, وبهذا لن يصعب على أي شخص تبيين ما يعانيه من صعوبات في التكيف.

كما أنَّ التَعلُق الأُسري غير الآمِن أظهَرَ بأنَهُ يزيد من خُطورة عَدم الكَفاءة الاجتماعية، وصُعوبَة بِناء العلاقات مع الأَقرانْ الأمر الذي يَجعل المُراهقين أكثر عُرضة للإستِقواء أو التَجني (Pelligrini and Blatchford، 2000; Marini، et al.، 2006).

أما (Ross,2006) أشار إلى أن الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك الإستقواء يعانون من صعوبة التركيز على العمل المدرسي وتدني التحصيل الدراسي.

ثالثا: العاديون/المتفرجون (Normal student/Bystanders):

هُم الأَطفال الذينَ يُشاهِدونَ أطفالاً آخرين يَتَعرضونَ للإستِقواء ولا يَشتَرِكون، ولَديهم شُعور بالذنب بِسبب فَشَلهم في التَدخُل، ولَديهم خوف شديد (Sarazen,2002). حيثُ غالباً ما يَخافون من التَعبير عن مُعارَضتِهم لهذا السُلوك مُعتقدينَ أنَّهم رُبما سَيلاقونَ نفس المَصير، وأنَّ الطِفل المُستَضعف قد يكون مَرفوضاً من قِبل أقرانه وكأن لَديه مرضاً مُعدياً(عواد،2009).

ويُصنف الأَطفال المُتَفرِجون إلى صنفيّن (Dickerson ,2005):

1- المُتَفرِجون الرَافِضون للإستِقواء: وهُم يُلاحِظون ويُشاهِدون دون تَدخُل، ويَفتَقِرون إلى الثّقة بالنفس، ولَديهم خوف من أن يلاقوا نَفس المصير ويَكونوا ضَحايا للإستقواء مُستقبلاً، ولا يَعرِفونَ ماذا يَفعَلون.

2- المُتَفرِجون المُشارِكون في الإستقواء: وهُم الذينَ يُشارِكون المُستَقوي في الإستِقواء على الضَحية، ويَأخُذ ذلك أشكالاً عِدة منها: الهِتاف أو لَوم الضَحية أو المُشاركة الفعّلية.

إنَّ سُلوك الإستِقواء يَختلف عن سُلوك العُدوان حيث إنه في الإستقواء هُناك مَشاعر مُوجِعة ومُؤلِمة للضَحية، ومُريحة للمُستَقوي. والقُوى مُتساوية في العُدوان أو قَريبة من ذلك، لكنها في الإستقواء غير مُتوازِنة فهي بَين طَرف قوي (المُستقوي) وآخر ضَعيف (الضَحية) إما نَفسياً أو جَسدياً أو اجتِماعياً. ومن الفُروق الأَساسية بين الإستقواء والعُدوان أنَّ الإستقواء مُتكرر وهادف، فالنية في الإيذاء مَوجودة في الإستقواء، ومن الفروق أيضاً أنَّ الطرف الضَعيف (الضَحية) لا يَصدر منه أيَّ رد فِعل للدفاع عن نَفسه Roberts)، 2004، 2002; Smith،2006; Sarazen) المُشار إليهم في (الخوالدة، 2011).

وينغي التَنويه إلى أنَّ العَديد من النَظريات قد تَناوَلت سُلوك الإستقواء وقد كانت جميع هذه النَظريات تَخرج بنَتائج تَدُل وتُؤكِد على أنَّ سُلوك الإستقواء هو سُلوك غير سَوي وأنَّ المُستقوي هو شَخص غير سَوي أيضاً ومِن نَتائج بعض النَظريات (قطامي،صرايرة،2009) :

1. التَدني والفَشل في القُدرة على إتمام عَمليات المُعالجة الذهنية بنَجاح.

2. الفَشل في إجراء المُفردات المُناسِبة لأَسباب النَجاح والفَشل.

3. القُدرة على أداء سُلوك الإستقواء وإحراز التُعزيز بالبناء.

4. تَربية المُستقوي في سياقات المُجتمع تُطور متنمرين(مستقوين) في بعض الثَقافات دونَ غَيرها.

5. يُحقق الإستقواء الشُعور باللذة في إيذاء الآخرين ومُعاقَبتهم.

6.سُلوك الإستقواء هو سُلوك مُتَعلَم إذا ارتَبطَ بالتَعزيز.

7.سُلوك الإستقواء تَزداد احتِمالات حُدوثه عندما تَكون النَتائج إيجابية.

8.البيئة التي تُسبب الإحباط للفرد تَدفَعه للقيام بسُلوك الإستِقواء والعُنف.

بعض الآثار السلبية للإستقواء:

- شُعور الطالب الضَحية بالخَوف المُستَمر لتَوقعه التَعرُض للإستقواء في أي وقت.
- رَغبة الطالب بعَدم الذهاب للمَدرسة والهُروب مِنها لِعدم قبوله من الطَلبة بِسبب وُقوعه المُستَمر كَضَحايا.
- تَدني مُستوى الطَلبة الدراسي.
- التَشجيع على الانحراف وربما الإدمان على المُخدرات.
- ممارسة السُلوكات السَيئة وغَير السَويه.
- يُؤدي إلى العَديد من المَشاكل على مُستوى المُجتمع.
- تَدني و انعدام الثقة بالنفس في بَعض الحالات.
- الشُعور المُستَمر بالعار وتَدني تَقدير الذات.

- **تقدير الذات(Self-Esteem):**

ذَكر هول وليندزي (Lindzey&Hall ,1971) أنَّ لِكَلمة الذات في عِلم النَفس مَعْنَيَيْن: المَعنى الأَول يَتناول الذات كَمَوضوع حَيث أنه يعين اتجاهات الشخص ومَشاعره ومُدركاته وتَقييمه لنَفسه كَموضوع، وبهذا المَعنى تَكون الذات هي فِكرة الشَخص عن نَفسه. أما المَعنى الثاني يَنظر إلى الذات

كَعملية أي الذات هي فاعل بِمعنى أنها تَتَكَون من مَجموعة نَشيطة من العَمليات كالتَفكير والتَذكُر والإدراك.

وقد شاع مَفهوم الذات وتَقديره في أواخر الستينات، وانتَشر بين الكُتاب والباحثين بصورة مَلحوظة، وتَهافتَ الكَثير منهم على البَحث فيه وعلاقَته بالمُتغيرات النَفسية الأُخرى، بل تعدى ذلك فقد وضع بَعضهم نَظريات حول تقدير الذات (كفافي،1989).

وفيما يَخص مَفهوم الذات فقد تَبلور قبل أكثر من (35) سنة مَضت، على يد كُل من(Maslow و Rogers), ويُمثل مَفهوم الذات المَفهوم الأساسي والمَركزي في نَظرية روجرز Rogers، ويُعرّف الذات على أنَّها ذلك الجُزء من الكائن الذي يَتَكون من مَجموعة من الإدراكات والقِيم والأحكام الذي يَكون مصدراً للخبرة والسُلوك، وهذا المَفهوم عند روجرز يُقابل إلى حدٍ كبيرٍ مَفهوم "الأنا" عند فرويد، فَمَفهوم الذات هو بمثابة صورة يُكونها الفَرد عن نَفسه جَنباً إلى جَنب مع تَقويمه وحُكمه على هذه الصُورة.

ومِن هُنا فإن الفَرد الذي يُدرك أنه على صورة مُعينة في العَديد من الصِفات يُعطي ذاته وَزناً خاصاً بالإيجاب أو السلب. ولِكي نفهم مَعنى الذات فإنه يُمكن النَظر إليها على أنَّها تَتَكون من عَدد من الأَجزاء تَعكس العالم الداخلي للفَرد أَكثر من كونها تَعكس البيئة التي يَعيش فيها، ولذلك فإنَّ مَفهوم الذات يَتكون من (Rogers،1969):

1- الذات الحقيقية(The real Self):

تُعد الذات الحَقيقة جَوهر ومَركز مَفهوم الذات، وهي تَعني ما يُكونُه الشَخص فِعلاً، وبِصفة عامة فإن الأفراد يُشَوِهون الواقع الحَقيقي بِشكلٍ أو بآخر، ونَتيجةً لهذا التَشويه فغالباً ما يُصبح من المُستحيل أن نَنزِع الغِطاء عن الذات الحَقيقية، الذات الحَقيقية للفَرد هي من عِلم الله وَحده وليس من السَهل على البَشر أنّ يَعرِفوها.

2- الذات الاجتماعية وهي الذات كما يراها الآخرون (Social Self):

يُدرك الفَرد بأن الآخرين يُفكرون فيه بِطريقةٍ خاصةٍ، وفي مُعظم الأَحيان فإن الفَرد يُحاول أنّ يَكون في مُستوى هذه التَوَقُعات من جانب الآخرين، لذا تَنشأ الصِراعات الداخلية عند وجود فَجوة بين الذات المُدركة والذات الاجتِماعية.

3- الذات المثالية(Ideal Self):

يَسعى كثير من الأفراد إلى تَحقيق الطُموحات والغايات التي يَتَطلعون إليّها، وهو ما يُمثل الجانب المِثالي من الداخل، أو يَدمج الأدوار والتَطلعات ليُعطي للفرد وجهةً لحياته. تَعكس الذات المِثالية ما يَود المرء أن يَعمله، أو يَكون عَليه، فَيُصبح الفرد في حالة استواء نَفسي كلما قَلت الهُوة أو الفَجوة بين ما يُريدُه وما يَمتَلكهُ فعلاً من إمكانيات وقُدرات.

فالذات المثالية تُعد الطاقة الهامة التي تُستَخدم بفاعلية في العِلاج المُتَمَركِز حول العَميل.

وقَد عَرَّفَ لابين وجرين (1981) مَفهوم الذات بأَنهُ تَقييم الشَخص لِنَفسِه كَكُل مِن حَيث مَظهَره، وخَلفيَته، وأُصولِه، وقُدراتِه، ووَسائِله، واتجاهاتِه، وشُعورِه، حَيثُ يُعتبر مفهوم الذات قُوة مُوجَهَة لِسُلوكه، وبمعنى آخر هي مَجموعَة من الأفكار والمَشاعِر والمُعتقدات التي يُكَوِنها الفَرد عن نَفسه، أو الكَيفية التي يُدرك بها الفرد نَفسَهُ.

وعَرَّفَ زهران (1982) مَفهوم الذات بأَنهُ عِبارة عن تَكوين مَعرفي مُنظم ومُتعلَّم للمُدركات الشُعورية والتَصَوُرات والتَعميمات الخاصة بالذات، يُبلوره الفرد، ويرده تعريفاً نفسياً لذاته، ويَتَكون مفهوم الذات من أفكار الفَرد الذاتية المُنسَقة، المُحددَة الأَبعاد.

أما بالنسبةِ إلى تَقدير الذات فيُعد أحد أهم الحاجات النَّفسية والانفِعالية الأَساسية للفرد، ويَعتبر تقدير الذات من المَواضيع المَركزية والأساسية في حياة الإنسان وفي الدِراسات والنَظريات والتَطبيقات النَفسية، ولتقدير الذات تأثير كبير جداً على سُلوك الفرد وتَحصيلِه الدراسي.

فقد عَرَّف زيلر (Ziller,1973) تقدير الذات بأنه القيمة التي يَعزوها الفَرد لنَفسه بالمقارنة مع الآخرين. ويُعرفه هاروكس (Horrocks,1976) بأنه الصُورة التي يُكونها المَرء عن نَفسه وسُلوكه، وحُكمه على نفسه وشُعوره نَحوها، وهو يَعكس درجة احترام الفرد لِنَفسه والقيمة التي يُعطيها لذاته كما يُدركها هو.

كما عَرّف ولمان(Wolman,1973) تقدير الذات بأنه تَقييم الفرد لنفسه. ويَذكُر فهمي (1967) أنَّ تقدير الذات هو مجموع إدراكات الفرد لنَفسه وتَقييمه لها، ويَتكون من خِبرات إدراكية وانفعالية تَتَركز حَول الفرد باعتباره مَصدر الخِبرة والسُلوك.

كما وعرَّفَ شافلسون وبولس (Bolus & Shavelson,1982) تقدير الذات بأنه "إدراكات الفرد لنَفسه وهذه الإدراكات أو التَصورات تَتَشكل من خِبرة الفرد ببيئته وفَهمه لها، والتي تَتَأثر بشكلٍ خاص بالتَعزيز وتَقييم الآخرين، بالإضافة إلى تَقييم الفرد لِسُلوكه".

ويَرى روزنبيرغ أن تَقدير الذات اتجاه الفرد نحو نَفسه بِشكلٍ إيجابيٍ أو سلبيٍ، وتَقييم كُلي لأهميته و قيمته (Rosenberg،1989). وُيعَرّفه رايس(Rice,1992) بأنه القيمة التي يُعطيها الأفراد لذواتهم المُدركة، فإذا كان الفرد راضياً عن ذاته، ويَتقبلها، ويَشعر بقيمَتِها وأهميَتها كان تَقديره لذاته عالياً، أما إذا كان يَنظُر لنفسه بشكلٍ سلبيٍ فإنَّ تَقديرُه لذاته يَنخَفض.

كما يُعرّف سذرلاند (Sutherland,1996) تقدير الذات بأنه الطَريقة التي يَرى بها الفرد نَفسه. ويُشير زهران (1997) إلى أن تَقدير الذات تَكوين مَعرفي مُنَظم ومُتَعلم للمُدركات الشُعورية والتَصَورات والتَقييمات الخاصة بالذات يُبلوره الفرد، ويَعتبره تَعريفاً نَفسياً لذاته. ويَتكون تَقدير الذات من أفكار الفرد الذاتية المُنَسقة المُحَدَدَة الأَبعاد عن العناصر المُختلفة لِكَينونَتِه الداخلية أو الخارجية، وتَشمل هذه العناصر المُدركات والتَصورات التي تُحدد خصائص الذات كما تَنعَكِس إجرائياً على وَصف الفَرد لذاتِه كما يَتَصورها هو "تقدير الذات المدرك" والمُدركات والتَصورات التي تُحدد الصورة التي يَعتقد أن الآخرين في المجتمع يَتَصورونَها عَنه

والتي يَتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "تقدير الذات الاجتماعي" والمُدركات والتَصورات التي تُحدد الصُورة المثالية للشخص الذي يَود أن يَكون "تقدير الذات المثالي".

وقد أضاف زهران(1997) بُعداً جَديداً إلى الذات وهو تَقدير الذات الخاص والذي يَختص بالذات الخاصة أي الجُزء الشُعوري السرّي الشَخصي جداً من خِبرات الذات، والتي يَخجل الفَرد منها ولا يَستطيع البوح بها، لذا تَنشُط الذات تَماماً دون خُروج مُحتوياته. وُيؤكد زهران على أن الخِبرة مهددة في تقدير الذات الخاص إذا لم تَظهر وتُكشف للمُعالج النفسي وتُناقَش ويوضع خِطه لعلاجها لتَكون بمثابة "عاهه نَفسية مستديمة".

كما يرى مروك(Mruk,1999) أنَّ تَقدير الذات حاجة أساسية متأصلة في الإنسان تَدفعهُ إلى الإحساس والشُعور بقيمَته وكفاءَته وهو في سُلوكه يَسعى إلى إشباع هذه الحاجة. ويَرى ريزونر(Reasoner,2000) أنه التَقيّيم الذي يَضعه الأفراد لأنفُسِهم ويَتَضَمن اتجاهات قبول الفرد لذاته أو عدم قبولها، ومَدى شُعور الفرد بالجَدارة والاقتِدار والفاعلية. ويُعرّف برادون(Bradon) تقدير الذات بأنه اعتِقاد الفرد بأنهُ ذو كفاءَة وذو قيمة في الحَياة (الخطيب،2004).

كما يَرى بيكارد (2001) أنَّ تقدير الذات هو مَفهوم تَقييمي يَعتَمِدُ أساساً على كَيفية اختيار الفرد تَقديرَهُ لِنَفسه، ويُمكن أن تَكون هذه التَقديرات ايجابية أو سلبية، حَيثُ يَتأثر تقدير الذات بِدرجة بُلوغ المعايير والأهداف الشَخصية، وتَصنيف إنجازه بأنه مُنخَفض أو مُرتفع من الأَهل والأَقران، وعَقد المُقارنات بين الفرد والآخرين، وتَلَقي الإستِحسان أو الإستِهجان الخارجي من الآخرين.

وتَرى البقور(2002) أنَّ تقدير الذات هو جُزء من مفهوم الذات، والذي يُشير إلى الأَحكام التي يُطلقُها الفَرد على نَفسه مُقارنةً بالآخرين. وتَرى الطاهر(2006) أنَّ تَقدير الذات جميع الأفكار والمَشاعر التي يَحملُها الفرد عن ذاته وسُلوكه وشُعوره نَحوها، وهي بِمثابة تَقويم ذاتي لخَصائص الفرد كما يُدركها هو، وما يَرتَبِط بهذا التقويم من مَشاعر واتجاهات وأَحكام قِيَميَّه تَتَراوح ما بين تقدير ذات عالٍ أو متدنٍ. وفي تَعريف قريب من هذا التعريف أَشارَ كافاس(Kavas,2009) إلى أنَّ تقدير الذات عِبارة عن مُرَكب مِن التَقييمات والاتجاهات الذاتية التي تَأخُذ مَكانها في الحُكم على مفهوم الذات بالقَبول والتَقدير العالي.

ومن التَعريفات الحَديثة أيضا تَعريف كوبر سميث (CopperSmith,2005) حيثُ يُعرف تقدير الذات بأنه مَوقف الفرد من نَفسه خِلال مواجهته تَحديات الحياة المُختَلِفة والعَالم من حَولِه، وقد يَتَضمن مُعتقدات يَتوقعها الفرد من نفسه مثل: النَجاح، الفَشل، مِقدار الإستطاعة لِتقديم الأفضل.

كما يُشير تقدير الذات إلى تَصَورات الشَخص الإيجابية والسَلبية حَولَ قيمَتِه الذاتية وحول كفاياتِه المُختلفة التي تُؤثر على تَطور الشَخص أثناء مرحلة المراهقة (Chhoun& ،you،Carranza 2009،Hudley). كما ويُعَرِّف ودمان وآخرون(et al،Wadman,2008) تقدير الذات على أنه تَقييمات الشخص الذاتية لِنَفسه في مُختلف المَجالات الحَياتية.

و يَتَطور تقدير الذات نَتيجةً للعلاقات الشخصية داخل الأُسرة والمَدرسة والمُجتمع ويَتأثر تقدير الذات عند الأطفال الذين يَكونون في سِن المَدرسة،بشكلٍ رئيسيٍ بالأشخاص المُهمين في حَياتهم مثل الوالدين والمُعلمين والأقران (Atkinson and Hornb,2002).

وتقدير الذات مُتعَدد الأبعاد ومَوجودٌ بدَرَجاتٍ مُتفاوِتَةٍ لدى الأفراد, وهُو عُنصر مُهم يَندرِج ضِمن مفهوم الذات، ويَعكس مدى إحساس الفرد بقيمَتِه وكفاءَتِه، فَعندما يَكون لدى الأشخاص اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو أنفُسِهم يَكونُ لديهم تقدير ذات مُرتفع وعندما يَكون لَديهم اتجاهاتٍ سَلبيةٍ نحو أنفُسهم يكون تقدير الذات لَديهم مُنخَفِضاً، وبِهذا فَتقدير الذات هو التَقييم العام لقيمة الفرد كما يُدركها بِنفسه (Weitend & 1997،Lioyed).

وتَشتَرك تَعريفات تقدير الذات في مَفهوم طَريقة مُعاملتك لنَفسِكَ واحترامِها، فهو مَجموعة من القيم والمُعتَقدات والرُؤى والمَشاعِر التي نَملِكُها حَولَ أنفُسِنا Anderyeva،Helkama،(Verkasalo ، 2009،Niit & Stetsenko، Rattazi،Bezmenova)، ويَعود مُصطَلح تَقدير الذات إلى مِقدار رُؤيَتِكَ لِنَفسِكَ وكَيفَ تَشعُر تجاهها ويَشمل القيمة والكفاية (الزبيدي،2007).

إنَّ لِتَقدير الذات أَهميةً كبيرةً حَيثُ يُعد تقدير الذات المُرتَفع أحد المؤُشرات الدالة على التَوافق الدِراسي والمِهَني، فَفِكرة الفرد عن ذاته تَتَشَكل وتُحدد أثناء تفاعُلِهِ الاجتِماعي، وتحت تَأثير الاستِجابات المُتنوِعة لتَعامُل الفرد مع غَيره. وتَرجِع أهمية تقدير الذات إلى ما تَوصلت إليه الدراسات السابقة بأن فِكرة الفرد عن ذاته مُنذ طفولَتِه لا تَقتَصِر على سُلوكِه الحالي، بل تَمتَد إلى سُلوكِه المُستَقبلي، وتُؤثر في تَنشِئَتِهِ الاجتِماعية المُقبلة، إذ يَميلُ ذَوو تقدير الذات المُرتفع إلى الحُرية والاستِقلال والابتكار والقُدرة على التَعبير عن الآراء مَهما اختَلفت مع آراء الآخرين (Plucker & Stocking,2001).

أما على صَعيد الحياة الاجتماعية هُنالِك من الأَدلةِ ما يُشير إلى: أنَّ تَقدير الذات يَرتَبِط بالمهارة الاجتِماعية والنجاح في التَفاعُل الاجتِماعي فالأفراد ذوو تَقدير الذات المُتدنيأكثرُ مَيلاً للتأثر بِضغط

الجماعة والإنصياعِ لآرائها وأحكامها، في حين إنَّ ذوي تقدير الذات المرتفع أكثرُ ثقةً بآرائهم وأحكامهم. وفي مَجال سُلوك الإنجاز تُشير الدراسات بِشكلٍ عامٍ إلى أنَّ مُنخَفضي التقدير للذات يَضعونَ لأنفُسهم تَوقعاتٍ أدنى من توقعاتْ مُرتفعي التقدير للذات (Coopersmith,1967).

في ضوء ما سبق، يَرى الباحث أن تقدير الذات هو ما يَحمِله الفرد من قَناعات و سِمات تَتَعلق بشَخصيَته وانفعالاتِه و مَشاعِره تجاه نَفسِه وذاته إما إيجاباً أو سلباً، ومِنَ الطَبيعي أنَّ لتقدير الذات الدور الكَبير في حَياة الفرد العَمَلية و كذلكَ لها دورٌ هامٌ جداً بالنسبَةِ للطلبةْ ذُكوراً و إناثاً وتُؤثر على تَحصيلِهِم الدِراسي، وتُعطيهم نوعاً من الدافع والحافِز لتحقيق وإنجاز ما يُطلب منهم على أكمَلِ وجه.

وباستعراض التَعريفات الخاصة بتقدير الذات يُمكن تَعريف تقدير الذات بأنهُ مَجموعَة الصِفات الإيجابية والسَلبية التي يَعتقد الفرد أنهُ يَتَصف بها وتَتَشكل من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به.

- **مهارة حل المشكلات (Problems Solving Skill):**

يُواجه الأَفراد مُشكلاتٍ بشَكلٍ مُستَمرٍ، بسبب تَعقيدات الحياة والتَغيُّر المُستَمر في المُجتمعات، قد تكون هذه المُشكلات تافهة ولَيست ذات قيمة وقد تَكون جَوهرية ومَصيرية، وحَياتُنا اليَومية مليئةٌ بمثل هذه المُشكلات التي يجب أن نَجد لها الحل حتى نستطيع التَصرف بفاعلية. إنَّ المُشكلة توجَد عندما يَكون أمام الفرد هدفٌ لا يُمكِنُهُ تَحقيقه بِشَكلٍ أو بِسُلوكٍ مَألوفٍ لديه، عندئذٍ تَنشأُ الحاجة إلى حل المُشكلة عندما يكون هناك عائق يَعتَرضُ سبيل تَحقيق الغرض، أمّا إذا كانَ الطريقُ مُمَهداً و مَفتوحاً فَعندئذٍ لا تكون هُنالك مُشكِلة.

ونَظراً لأهمية حل المشكلات، يرى الكثيرونَ أنَّ حل المُشكلات يجب أنّ يَكونَ هو الهَدف الأساسي للتدريس إذ يأتي حل المشكلات في قِمة هَرم نواتِج التَعَلُم حسب هرم جانييه. أمّا وليم برونر فَيؤكِد أنَّ أحد عوامل التعليم الجيد هو إلمام المُدرسين بكَيفية تَفكير الطَلبة عندما يواجهون مَواقف أو مُشكلات غير مألوفة لديهم(حمادنة،2005).

مفهوم المشكلة:

عرَّفَ قطامي المُشكلة بأنها: مَوقف يَنشأ عندما يُواجه الفرد عقبة أو صُعوبة أو حائلاً بين الفرد والوصول إلى هدفٍ مُحدَدٍ لديه،وَتَتطلب المُشكلة حلاً. إذ أنَّها تَبقى تُلح وتَضغط على الفرد بهَدف الوصول إلى حالة الاتزان أو التخلص من القلق والتوتُر(قطامي،2000).

والمُشكلة هي الاختلاف بين مرحَله مبدئية وبينَ مرحلة الهَدف، وليس لدى من يقوم بالمُشكلة حل جاهز، ويُقصد بالمرحلة المَبدَئية، المَرحلة التي يَكون عندها الفرد عند بدء حل المشكلة. أما مَرحلة الهَدف، فهي المَرحلة التي يُريد الفرد الوصول إليها بَعد حَل المُشكلة (Bransford and Stein,1993).

والمُشكلة هي سؤال أو مَوقف، يؤدي إلى الحيرة والتَوتُر و اختِلال التَوازن المَعرفي والانفِعالي، ويَتَطلب إجابة، أو تفسيراً، أو معلومات، أو حلاً. كما يُمكن أن تَكون وَضعاً يَحتوي على عائق يَحول بين المرء وتَحقيقِ غَرضهِ المُتصل بهذا الوضع (زريقي،2000). وقد عرَّف دوزوريلا ونيزو(D’zurilla & Nezu،1980) حل المُشكلات بأنه المُستوى الواعي من عَملية مُعالجة المَعلومات المَضبوطَة والتي تَهدف للتَعرُّف واكتِشاف أو اختِراع حُلول للمُشكلِة.

ويُمكن النظر إلى عملية حل المُشكلات على أنها نشاط حيوي يَقوم به الإنسان ويُمارسه على مُستويات مُتنوعة من التَعقيد، بحيث يُكلف بأداء واجب أو يَطلب اتخاذ قرار في مَوضوع ما وتَتَضمن عَملية حل المُشكلات بين طياتِها عَملية تَعليمية على مُستَويات مُختَلفة, لا بل يَرى بعض التَربَويين أنها العَمَلية الأَكثر فاعلية في إحداث التَعلم (مسلم،1993).

إنَّ نَظرية سايمون تَصف حلَ المُشكلة بأنهُ: التَفاعل بين بيئة المَهمَة (المُشكلة)، وبينَ الجِهة التي تَحل هذه المُشكلة، والتي يُفترض بها أن تَكون نِظاماً لِمُعالَجَة المَعلومات (Kahney: 1986). ولكن يَنبَغي على من يَتَصدى لِحل المُشكلة، أنّ يَكونَ لَديهِ المَقدرة على التَعامُل معها بالإعتماد على ما لديه من المَعارف والمَعلومات، لِتَحقيق الهَدف المَقصود من وراء حل المُشكلة، لأنَّ تفكير حَل المُشكلة عَمَلية تَتَضمن هدفاً ما، وعَقَبات تَحول دونَ تَحقيقه، إذ يُدرك الفرد هدفاً ما، وتواجهه صُعوبات تَعتَرض وُصوله إليه، تُستَثار دافعيّته لتحقيق الهدف، فَيَعمل على التَغلُب على العَقبات(Ausubel: 1978).

إنَّ حل المُشكلات يعني السَعي نحو تَحقيق هَدف يَحول دون تَحقيقه بعض المُعيقات، واستِعمال إستراتيجية لإزالة هذه المُعوقات، والوصول إلى الهَدف المَنشود (Ellis & Sigler ,1994). إنَّ حل المُشكلات يَهدف إلى إيجاد حَل أو اتخاذ قرار بشأن التَعامُل مع مَوضوع مُهم (Epstein ,1997).

كما أنَّ حل المُشكلات أيضاً هي عَمَليةُ يُحاول بها الشخص أنّ يَخرُج من مَوقف ضاغط أو مَأزق. ويَرى جانييه (Gagne,1997) أنَّ حل المُشكلات هو نَوع من السُلوك المَحكوم بالقَواعد. كما ويُعرّف حل المُشكلات بأنه عَملية يَستَحضر فيها الأَشخاص مَفاهيم وقَواعد من مَعرِفتهم السابقة، ويَستخرجون منها قواعد

مِن مستوى أعلى تُساعدهم على حل المُشكلات، وهي أعلى صور التَعلم وقمتُه، فَحل المُشكلات عند جانبيه سُلوك مُوجه نحو الهدف، وهو سُلوك يُمكن تَعلمه وتَعليمه (الشناوي و عبدالرحمن،1999؛ زريقي،2000).

ويوضح جروان(1999) المفهوم التَربَوي لحل المُشكلات بأنه " السلوكات والعَمليات الفكرية الموجهة لأداء مَهمة ذات مُتطلبات عَقلية مَعرفية، وقد تَكون المَهمة حل مسألة حِسابية، أو كِتابة قَصيدة شِعرية، أو البحث عن وَظيفة، أو تَصميم تَجربة علميةَ ".

إنَّ حَل المُشكلات بِطُرق إبداعية مَهارةُ أساسية ونهج مُتفرد من أجل التَعلم والتَعامُل مع الحياة على حدٍ سواء فهي تُقدم تَطبيقات واسعة في مجال تفعيل عمليات التَفكير، بل هي مِثال عَملي للتَعلُم القابل للتَعميم والانتشار وإنَّ حل المُشكلات إبداعياً نَموذج للتعبير الفني والاكتشاف العلمي والتساؤل الاجتماعي، وهو كذلك نَموذج لتنمية العلاقات بين الأفراد ومُزيلاً للتَوتُر الذي قد يَلحق بالفرد أحياناً (فخرو، 2001).

إنَّ أُسلوب حل المُشكلات هو أُسلوب يضع المُتعلمين في مَوقف حَقيقي يَشغلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتُعد حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يَسعى الطِفل إلى تَحقيقِها وتَتِم هذه الحالة عند وصولة إلى حل أو إجابة أو اكتشاف (محمود، 2005).

ويُعرِّف الطنطاوي (2011) مهارة حل المُشكلات بأنها مَجموعة العَمليات التي يَقوم بها الفرد مُستخدماً المَعلومات والمَعارف التي سبق له تَعلمها والمهارات التي أكتسبها في التَغلب على مَوقف بشكلٍ جديدٍ وغيرِ مألوفٍ والسَيطَرةِ عليه والوصول إلى حل له.

تَمَيّز طريقة حل المُشكلات أنها تُنمي وتُطور في الطُلاب الثقة بالنفس والاعتماد على الذات، في كافة الجوانب العمليّة، وتُعلمهم أن يكونوا اجتماعيين متعاونين فيما بينهم، ويَشعرون بقيمة الحقائق العلميّة والمفاهيم والمبادئ، التي اكتسبوها في أثناء تَعلُمهم، ثُمّ تَوظيف هذه الخِبرة العلمية، في حل مُشكلاتهم الحياتيّة، ممّا يُنمي لديهم إدراك أهمية المعرفة في حياتهم الاجتماعية (قطامي: 1990، 575).

ومن المُميزات الأخرى لطريقة حل المُشكلات، أن تَجعل من الطالب عُنصراً إيجابياً في اكتِساب المَعرفة، لأنه يتعاون في تَحديد المُشكلة، ووضع الفَرضيات لها، والوصول إلى حلها، واختبار هذا الحل. وهي تُدرب الطالب على كَيفيّة التَفكير بأسلوبٍ علميٍّ، وعلى المهارات التَعليمية، من حقائق ومعطيات، بهدف الوصول إلى حلول للمُشكلات (سليمان 1999/1998، 200).

وحَصر ريتمان أنواع المُشكلات في خمسة أنواع، استناداً إلى درجة وضوح المُعطيات والأهداف: مُشكلات تُحدَد فيها المُعطيات والأهداف بوضوحٍ تامٍ، ومُشكلات تُحدَد فيها المُعطيات والأهداف غير مُحدده بوضوح، ومُشكلات أهدافها مُحدَدة وواضحة ومُعطياتها غير واضحة، ومُشكلات تَفتَقر إلى وضوح الأهداف والمُعطيات، ومُشكلات لها إجابة صَحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتِقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتُعرَف بمُشكلات الاستبصار (شمس الدين، 2005).

ويَصف الباحثون طريقة حل المُشكلات في تَناولها للمَوضوعات والقضايا المَطروحة على التلاميذ إلى طَريقتين قد تَتَفقان في بعض العَناصر ولكن تَختَلِفان في كَثير منها هما (العدل،2003):

1. طريقة حل المُشكلات بالأسلوب العادي الإتفاقي أو النمطي(Convergent): وطريقة حل المُشكلات العادية هي أقرب إلى أُسلوب الفرد في التَفكير بطَريقة عِلمية عندما تُواجِهُهُ مُشكِلَةٌ ما، وعلى ذلك تُعرَّف بأنها: كل نشاط عقلي هادف مَرِن يَتَصرف فيه الفرد بشكلٍ مُنَتظمٍ في مُحاولة لحل المُشكلة.

2. طريقة حل المُشكلات بالأسلوب الإبتكاري أو الإبداعي(Divergent)وهي تحتاج إلى:

أ. درجة عالية من الحَساسية لدى التِلميذ أو من يَتعامل مع المُشكِلة في تَحديدها وتَحديد أبعادها لا يَستطيع أن يُدركها العاديون من التلاميذ، وذلك ما أَطلقَ عليه أحد الباحثين الحَساسية للمُشكلات.

ب. درجة عالية من استنباط العلاقات واستِنباط المُتعلقات سواء في صياغة الفُروض أو التَوصل إلى الناتج الإبتكاري.

ويُعَرِّف الطنطاوي (2011) مهارة حل المُشكلات بأنها مَجموعة العَمليات التي يَقوم بها الفرد مُستخدماً المَعلومات والمَعارف التي سَبق له تَعلُمها والمَهارات التي اكتَسبها في التَغلب على مَوقف بشكل جديد وغيرِ مألوف والسَيطرة عليه والوصول إلى حل له.

وتُعد إستراتيجية حل المُشكلات كإستراتيجية إرّشادية في مَجال الإرّشاد النَفسي، فهي تُحقق فوائد بَعيدة مثل الشُعور بالاستقِلال وتَقدير الذات ومُرونة التَصرف والشُعور بالكفاءة والتَمييز. ويَرى هبنر (Hepnner,1982) أنَّ التَخطيط لحل المُشكلة التي يُواجِهُها الطلبة مهما كانت دَرَجة تَعقيدها يمر في خمس مراحل أساسية هي:

أ. التَوجه العام نحو المُشكلة.

ب. التَعريف بالمُشكلة.

ج. تَوليد البدائل المُمكنة للحل.

د. اتِخاذ قرار يَتَعلق بالبدائل الفاعلة.

هـ. تَقييّم النتائج.

خُطوات حل المُشكلة:

إنَّ أسلوب حل المُشكلات يَسير ضمن خُطوات مُرتبة ومَعروفة لكي نَصل إلى حل مَنطقي وصحيح للمُشكلة وهذه الخُطوات هي(2004,شاهين وحطاب):

- الشُعور بالمُشكلة: يتم الشُعور بالُمشكلة، عندما يكون هناك عائق يَحول دون الوصول إلى الهدف المطلوب تَحقيقه.
- تَحديد المُشكلة: وهنا يتم وصف المُشكلة، تَمهيداً لإيجاد الحلول لها.
- تَحليل المُشكلة: ويتم ذلك من خلال التَعرُّف على العَناصر الأساسية في المُشكلة، واستِبعاد العناصر التي لا تَتَضمنها المُشكلة.
- جَمع البيانات المُرتَبطة بالمُشكلة: ويَكون من خلال تَحديد المَصادر الغَنية بالمَعلومات، والبيانات التي تَتَعلق بالمُشكلة.
- اقتِراح الحُلول: ويتم ذلك من خلال تَحديد عدد من الفُروض التي تَتَناول الحُلول المُقتَرحة للمُشكلة.

- دِراسة الحُلول المُقترحة دراسة ناقدة: المُفاضلة بين الحُلول المُقترحة واختيار الحل الأَنسب وِفقَ معاييرٍ مُحدَدَةٍ.
- الحلول الإبداعية: ويَكون من خلال الوصول إلى حلول غير مَألوفة، باستخدام مَنهجيات إبداعية (العصف الذهني –تآلف الأشتات).

ومما سبق نَستخلص أنَّ عَملية حل المُشكلات هي إنهاء حالة التَوتر التي يَعيشُها الفرد بسبب وجود عائق يَحول بَينَه وبين هَدفه.

ثانيا: الدراسات السابقة

من خِلال إطلاع الباحث على الأدب التَربوي حَول الدِراسة تمَّ التَوصل إلى مَجموعة من الدراسات العرَبية والأَجنَبية التي لها علاقة بِموضوع الدِراسة:

1- الدراسات المُتعلقة بالاستقواء

قام أومور وكيركهام O'Moore and Kirkham (2001) بدراسة هَدفت إلى بَحث العلاقة بين تقدير الذات والإستقواء لدى عَينة مُكونة من (13112) طالباً وطالبة من الأطفال والمُراهقين في ايرلندا تراوحت أعمارهم بين (8–18) سنة. تمَّ تَصنيف الطلبة إلى المُستقوين، والضَحايا، والضَحايا المُستقوين والعاديين. أظهرت النتائج أن كُلاً من الأطفال والمُراهقين الضَحايا والمُستقوين يَمتلكون تقدير ذات أقل من أقرانهم في العمر نفسه، والذين لا يُصنفون ضمن فئة المُستقوين والضَحايا. وأشارت النتائج إلى أنَّ جميع الضَحايا الأطفال والمُراهقين كانوا أقل شعبية وجاذبية وأكثر اضطراباً وقلقاً من مجموعة الأطفال والمراهقين غير الضَحايا.

وقام كوكونيوس وبانايوتو Kokkinos and Panayiotou (2004) بدراسة العلاقة بين مُتغيرات الإستقواء، والاستضعاف، والسُلوك الفَوضَوي، واضطرابات السُلوك، وتقدير الذات والتَحصيل الدراسي. تألفت العينة من (202) طالباً وطالبة تراوحت أعمارُهم بين (12–15)سنة. وتمَّ تَصنيفُهم إلى أربع فئات: المُستقوين، والضَحايا، والضَحايا المُستقوين، والمُتَفرجين. أشارت النتائج الخاصة بالضَحايا إلى انخِفاض في السُلوك الفَوضوي، وارتفاع في اضطرابات السُلوك، وتَدني مُستوى تقدير الذات.

كما أجرى لويس واليزابيث وكالي ورينون وفسالوم وكاندتيري Kali، Elizabeht،Louise ، Avshalom،Rhianon and CandTerrie. (2006)، دراسة حَول مُساهمات ضَحايا الإستقواء في مُشكلات التَكيُف المَدرسي في مَرحلة الطُفولة، حيث تألفت العينة من (2232) طفلاً من إنجلترا، تَراوحت أعمارُهم ما بين (5–7) سنوات، تمَّ تَصنيفُهم إمّا ضَحايا أو ضَحايا مُستقوين (Bully / Victims)، أو مُستقوين. جُمِعت تقارير من المُعلمين ومن الوالدين حول مُشكلات الأطفال وسُلوكِهم وتَكيُفِهم المدرسي عندما كانوا في عُمر خمس وسبع سنوات. أشارت النَتائج إلى أن الضَحايا والضَحايا المُستقوين أظّهروا مُشكلات سُلوكية تَكَيُفيه ومَدرسية في عمر سبع سنوات.

ولَجرى ديلفابرو ونيفيلد وترينور ودولارد وانديرسون وميتزيرم وهاميرستروم(Delfabbro، Winefield، Trainor، Dollard، Anderson، Metzerm، and Hammarstrom.(2006)) دراسة لِفَهم طَبيعة الإستقواء والتَكيُف النَفسي والاجتِماعي لدى الطلبة ضَحايا الإستقواء، سواء مارسَهُ الأقران أو المُعلمون في المَدارس الثانوية في جنوب استراليا. تألفت العينة من (1284) طالباً، مُتوسط أعمارُهم (15.2) سنة، من (25) مدرسة. أشارت النتائج إلى أن لدى الضَحايا أداء ضعيفاً بالمقارنة مع الذين لم يتعرضوا للاستقواء، وأنَّ تقدير الذات لديهم متدنٍ، وصورة الذات مُتدنية والمِزاج لديهم سلبي، وهُم أقل انبساطاً وشُهرَةً من الذين لم يَتعرضوا للإستقواء.

وأَجرى الصبحيين (2007) دِراسة هَدفت إلى التَعَرُّف على أَثر برنامج إرشاد جَمعي عَقلاني انفعالي سُلوكي في تَخفيض سُلوك الإستقواء لدى طَلبة المَرحلة الأساسية العليا. تألفت العينة من (43) طالباً، وُزِعوا إلى مَجموعَتين تَجريبية عدد أفرادها (21) طالباً ومَجموعة ضَابطة عَدد أفرادها (22) طالباً. أشارت النَتائج إلى أن نِسبة المُستقوين في المدارس قد بلغت (7،9 %)، ولَأَّ الإستقواء يَنتَشر بين الذُكور بصورة أكثر من

الإناث، كما أشارت النَتائج إلى انخفاض حجم الإستقواء وأشكاله لدى أفراد المَجموعة التَجريبية مُقارنةً بالمجموعة الضابطة.

وأجرى جرادات (2008) دراسة حول الإستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المُرتبطة به. تَكونت عيِّنة الدراسة من (656) طالباً وطالبة في الصفوف من السابع إلى العاشر ، اُختيروا من أربع مدارس في مدينة إربد طُبقت عليهم مقاييس الإستقواء والوقوع ضَحية والعلاقات الأُسرية وتقدير الذات. أشارت النتائج إلى أنَّ (9،18%) من الطلبة صُنفوا على أنهم مُستقوون، و(25،10%) ضَحايا، (5،1%) على أَنهم مُستقوي/ ضَحية، و(4،69%) على أنهم مُحايدون. كما أشارت النتائج إلى أنَّ طلبة الصف السابع والثامن وقعوا ضَحايا للإستقواء أكثر مِما وقع طلبة الصف التاسع والعاشر. أشارت النتائج أيضاً إلى أن تقدير الذات لدى كل من الطلبة المحايدين والمُستقوين أعلى من الضَحايا.

أجرى استيفيز ومورجو وميستيو Estevez، Murgui، and Musitu ، (2009) دراسة لفحص التَكيّف النفسي لدى أربع مَجموعات من الطَلبة المُراهقين: المُستقوين، والضَحايا، والضَحايا / المُستقوين، ومجموعة ضابطة ليسوا مُستقوين ولا ضَحايا. تألفت العَينة من (1319) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (11-16) سنة، من سبع مدارس في إسبانيا. أشارَت النتائج إلى اختلافاتٍ كَثيرَةٍ ظَهرت بين المَجموعات؛ حيث كان لدى أفراد المَجموعة الضابطة تَكيُف نَفسي أفضل، ودرجاتٍ عاليةٍ من تَقدير الذات والرِضا عن الحياة ودَرجاتٍ مُنخَفضةٍ من أعراض الاكتئاب والضغط النفسي والشعور بالوحدة. أمّا مَجموعة المُستقوين، فكانت نتائجهم مُتشابهَه مع نتائج المجموعَة الضابطة في تقدير الذات، وأعراض الاكتئاب والشُعور بالوَحدة، ولكن لديهم ضغط أكثر ورضا عن الحياة اقل. وبالنسبة لمَجموعة الضَحايا، فقد أظهروا درجاتٍ عاليةٍ على مقياس الشعور بالوحدة. أما مَجموعة الضَحايا/المستقوين فهم يَتشاركون خصائص المُستقوين والضَحايا معاً.

كما قام أبو غزال (2009) بدراسة الإستقواء وعلاقتُه بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة من الصف السابع إلى الصف العاشر. وقد استخدم مقاييس الإستقواء والوقوع ضَحية والشُعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المُدرك. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مُستوى الشُعور بالوحدة لدى مجموعة الضَحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المُشاركين والمُستقوين والمُستقوين الضَحايا. وأنَّ مُستوى الشُعور بالوحدة لدى مجموعة المُستقوين كان أعلى منه لدى مَجموعة غير المُشاركين، ولم تَكشف نتائج الدراسة عن وجود فُروق بين المُستقوين والمُستقوين الضَحايا. كما أظهرت النتائج أنَّ مُستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة غير المُشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المُستقوين.

أُجريت على المستوى المحلي في الأردن بعض الدراسات التي اهتمَّت بمَوضوع الإستقواء في المدارس، من هذه الدراسات دراسة قام بها الخوالدة (2011) هَدَفت إلى التَعَرُف على أثر التَدريب التَوكيدي في تَحسين تقدير الذات والتَكَيُف لدى الطلبة ضَحايا الإستقواء. تألفت العينة من (24) طالباً، وُزعوا إلى مَجموعتين تَجريبية عدد أفرادها (12) طالباً ومَجموعة ضابطة عدد أفرادها (12) طالباً. وقد أشارت النَتائج إلى أنَّ هناك زيادة في تَقدير الذات والتَكيُف لصالح المَجموعة التَجريبية مُقارنةً بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة قام بها (القداح وعربيات، 2013) هَدفت إلى الوقوف على القُدرة التنبؤية للبيئة التَعَلُمية في ظُهور حالات الإستقواء لدى طلبة المدارس الخاصة، وارتباطها بمُتغيرات المَنطقة ،والجنس، ونوع المَدرسة (مُختلطة ،غير مُختلطة). وتَكونت عَينة الدراسة من (1597) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العَشوائية الطَبقية في ضوء مُتغيرات الدراسة. وقد طَور الباحثان أداتَين لجَمع البيانات إحداهُما خاصة بالبيئة التَعَلُمية، والثانية بظاهرة الإستقواء، وأَشارت النتائج إلى أنَّ هنالك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين البيئة التَعَلُمية والإستقواء، وقدرة تنبؤية للبيئة التَعَلُمية يُستَدل بها على تلك الظاهرة،

كما أظهرت علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين كل من مُتغيرات المَنطقة والجِنس، ونَوع المدرسة وظاهرة الإستقواء بدرجات مُتفاوتة.وكَشفت النَتائج عن وجود تباين في القُدرة التَنبؤية لهذه المُتغيرات، إذ كانت عاليه لِمُتغير المَنطقة، وضَعيفة للجنس، في حين لم يَظهر لِمُتغير نوع المَدرسة أي مُساهمة تَنَبؤيه.

2-الدراسات المتعلقة بتقدير الذات

وفي دراسة ل ريجبي وسلي (Rigby & slee ,1993) بحثا فيها العلاقات بين الأشخاص وتقدير الذات ومستوى السعادة ودرجة حب المدرسة, تكونت عينة الدراسة من (1162) طالباً وطالبة من المدارس الأسترالية منهم (604) طلاب و (558) طالبة, ممن تتراوح أعمارهم بين (12-18) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضحايا سلوك الاستقواء بالمقارنة مع الطلبة العاديين والذين يملكون تقديراً مرتفعاً, كما توصلت الدراسة إلى غياب الفروق في تقدير الذات بين الطلبة المستقوين وغير المشاركين في سلوك الاستقواء(العاديين).

وفي دراسة لنولان (Nolan.1996) هَدفت إلى مَعرفة أثر كل من الجِنس والصف في مُستوى تقدير الذات، شَملت الدراسة 80 طالباً وطالبة (41إناث،39 ذكور) من الصفوف السادس والسابع والثامن من المدارس الأوروبية بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت النتائج إلى عَدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من الصف والجِنس في مُستوى تقدير الذات.

وقام تريت ودانكان (Tritt & Duncan,1997) بدراسة بحثا فيها تقدير الذات والشُعور بالوَحدة لدى الطلبة المُتنمرين/المُستقوين والضَحايا والعاديين. وتَكوَّنت عيِّنة الدِراسة من 86 طالباً و 120 طالبة من الذين تَطوعوا للمُشاركة في الدراسة وكان أغلَبُهم من الأمريكيين البيض والأفارقة، وقد صُنف الطلبة في

الدراسة إلى ثلاث فئات وهي فئة الطلبة المُتنمرين/المُستقوين ،وقد بلغ عددهم 19 طالباً و6 طالبات, فئة الطلبة الضَحايا ،وقد بلغ عددهم 8 طلاب و13 طالبة,فئة الطلبة العاديين ،وقد بلغ عددهم 59 طالباً و101 طالبة.وتَراوَحت أعمار العَينة من (18–22) سنة ومن التَخصُصات المُختلفة.

وقد أَشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المَجموعات الثلاث في تقدير الذات. فيما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المَجموعات الثلاث في الشُعور بالوحدة ،حيث تبين أنَّ الطلبة الضَحايا والمُتنمرين/المُستقوين أكثر شُعور بالوحدة من العاديين. ولم تَظهر فروق بين مَجموعتي الضَحايا والمُتنمرين/المُستقوين في الشُعور بالوحدة ، كما أشارت النتائج إلى ضَعف العَلاقة بين سُلوك التنمر/الاستقواء وتَقدير الذات وقُوة العَلاقة بين سُلوك التَنمُر/الإستقواء والشُعور بالوحدة.

كما أَجرى سالمون وآخرون (Salmon et al ,1998) دراسة بَحثوا فيها تقدير الذات والقلق والإحباط لدى الأطفال المُستقوين وضَحاياهم والعاديين. وقد تَكوَنَت عَينة الدراسة من طَلبة الصفوف من الثامن إلى الحادي عشر في المَملكة المُتحدة في ثلاث مدارس ثانوية مُختلطة تتراوح أعمارهم ما بين(12–17) سنة بَلغَ عددهم 904 طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد عَلاقة ذات دلالة بينَ التَعرُض للإستقواء ومُمارسته من جهة وتقدير الذات من جهة أخرى, كما أشارت إلى وجود عَلاقة بين التَعرُض للإستقواء والقَلق والكَذب، ووجود علاقة دالة بين مُمارسة الإسقواء ضد الآخرين والقَلق والكَذب والإحباط.

وقد أَجرى كومبولاينن وآخرون (Kumpulainen et al ,1998) دراسة بحثت في المُتغيرات الآتية : الجِنس والمِزاج وتقدير الذات والإستقواء على عينة تَكونت من (5813) مُراهقاً في انجلترا. صَنَف الباحث

عَينة الدراسة إلى مُستقوين وضَحايا وعاديين.أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الذكور يَفوقون الإناث خَمس مرات في المَيل، لأن يُصبحوا مُتَنمرين/مُستقوين. كما تَوصلت الدراسة إلى تَدني تَقدير الذات عند الضَحايا والمُستقوين بالمُقارنة مع الذين لم يَشتركوا في الإستقواء أو يَتَعرضوا له. كما أشارت النَتائج إلى أنَّ الضَحايا من الذكور قد عانوا من تقدير ذات متدنٍ أعلى من المَجموعات الأُخرى. وأنَّ الطلبة الضَحايا قد حَقَقوا أعلى نِسبة من المِزاج السَلبي.

وبَحث أيرلاند (Ireland ,2003) في العَلاقة بين تقدير الذات وسُلوك الإستقواء بين السُجناء الراشدين في المملكة المُتحدة. تَكَونت عينة الدِراسة من 285 ذكراً 217 أنثى إذ أكملوا استفتاء يقيس درجة تقدير الذات. وقد قَسم الباحث عينة الدراسة إلى أربع مجموعات: المُستقويين، الضَحايا، ضَحايا الإستقواء، العاديين (غير مُستقوين وغير ضَحايا).أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين المَجموعات الأربع في تقدير الذات ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعود لاختلاف الجنس حيث كانت درجات الذكور أعلى بكثير من درجات الإناث.

وقد قام سيلز ويونغ (Seals & Young ,2003) بدراسة بحثا فيها درجة انتشار الإستقواء في المدرسة وعلاقته بالمُتغيرات الآتية: الجنس والانتِماء العرقي وتقدير الذات والصَف والإحباط. وقد تكونت عينة الدراسة من (454) طالباً من طلبة الصفوف السابع والثامن في ميسيسيبي في الولايات المُتحدة الأمريكية، أي طلاب في مَرحلة المُراهقة. وقد صنَّف الباحثان الطلبة إلى ثلاث مجموعات: المُستقوين والضَحايا والعاديين. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعات في تقدير الذات والانتماء العرقي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المَجموعات تعود لاختلاف الجِنس حيث كان الذُكور أكثر

إسهاماً في الاشتراك بسُلوك الإستقواء من الإناث. كما أشارت النتائج إلى أنَّ المُستقوين والضَحايا قد حَصلوا على درجات أعلى على مقياس الإحباط من مجموعَة العاديين.

وهَدفت دراسة الزعبي(2005) إلى مَعرفة مصادر الضغوط النَفسية لدى مُعلمي المَرحلة الثانوية لمُحافظة اربد وعلاقتها بتقدير الذات، تكونَت عينة الدراسة من (300) مُعلماً ومعلمة من مُعلمي المَرحلة الثانوية في اربد، تم تطبيق مقياسي الضغوط النفسية وتقدير الذات عَليهِم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المَصادر للضغوط النفسية لدى المُعلمين كانت على الترتيب هي ضُغوط العَمل والضُغوط المُرتبطة بالدورة ونَظرة المُعلم الشَخصية إلى المِهنة وسُلوك التلاميذ، أمّا أبعاد تقدير الذات لدى المُعلمين على الترتيب كانت هي الذات الشخصية والذات الانفعالية الاجتماعية والذات الجسمية وأخيرا الذات المِهنية الأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير الجِنس ولصالح الإناث وإلى مُتغير الحالة الاجتماعية لصالح العزاب.

وهَدفت دراسة حراحشة (2006) التَعرُّف على مُستوى تقدير الذات لدى طلبة كُلية التَربية الرياضية في جامعة اليَرموك ودِراسة أثر كل من الجِنس و المُستوى الدراسي والمُعدل التراكُمي على مُستوى تقدير الذات من وِجهة نَظَرهِم من أجل تَحقيق أهداف الدراسة، وتَمَّ استخدام مِقياس لقياس مُستوى تقدير الذات، وتَكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبة من طُلاب كُلية التَربية الرياضية. وأظهرت النتائج أنَّ مُستوى تقدير الذات على جميع المجالات كان عالياً وأنَّ هناك فروقاً ذات دلاله إحصائية في مُستوى تقدير الذات على مجاليّ التَقبُل والمَظهر الجِسمي والأداة ككل وِفقاً لمُتغيرات الجِنس والخِبرة والمُستوى الدراسي والمُعدل التراكمي.

أجرى يانغ وكيم وكيم وشن ويون(Yang, Kim, Kim, Shin & yoon ,2006) دراسة بحثت في مدى انتشار الاستقواء عند الطلبة الذكور والإناث في مدارس كوريا الجنوبية الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (1344) طالباً وطالبة في الصف الرابع الأساسي. أتم الطلبة المشاركون في هذه الدراسة استبانه حول الاستقواء, والإحباط, والقلق, وصورة الجسد, وتقدير الذات. كما أتم الأهل استبانة حول الصحة العامة. أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار الاستقواء بين الطلبة حيث شكل المستقوين ما نسبته(12%), والضحايا(5.3%), والضحايا المستقوين(7.2%).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضاً للتحول إلى مستقوين وضحايا مستقوين. وأشارت إلى وجود علاقة بين الاستقواء والإحباط والقلق وتقدير الذات, إذ يرتبط الاستقواء بإرتفاع الإحباط والقلق وتدني تقدير الذات.

3- الدراسات المتعلقة بحل المشكلات

أعدَت مكارثي (Mc Carthy, 2003) برنامجاً لِمَنع الإستقواء المَدرسي، في ولاية فيرجينيا، تحت عِنوان الطرق الإيجابية والسَليمة في التَعامُل بين الطلبة. تَكوَنت عينة الدراسة من طلبة الصف السادس والسابع تتراوح أعمارهم بين (12-13) سنة، من المُختلفين عرقياً. طُبقَ عليهم مقياس قَبلي لِسُلوك الإستقواء، ثُمَّ طُبقَ برنامج تَكون من 6 جلسات ، تَضمن التَدريب على مَهارة حل المُشكلات، والوَعي بالمشاعِر وقَبول الاختِلافات والتَوسُط بين الأقران والاسترخاء، وحل النِزاعات سلمياً. أظهرت النتائج تَحسُناً مَلحوظاً دالاً بين الطلبة المُشاركين في البرنامج مقارنةً مع المجموعة الضابطة.

وفي دراسة ل (Cassidy ,2008) جرى استكشاف العَلاقة بين الهَوية الاجتماعية، وإطار الأسرة والمَدرسة، وأُسلوب حل المُشكلات، واحترام الذات، والسُلوك الصحي، والضيق النفسي والإيذاء من خلال استطلاع شبه تَجريبي ل (461) طفلاً تتراوح أعمارهم من (11-15) سنة. كان هناك انتشار كبير للإيذاء في هذه المجموعة (29%) وما يقارب (44%) من الأطفال الذين تَعرضوا إلى الإيذاء سجلوا أكثر من الحدود السريرية على GHQ. الضَحايا أظهروا مُعدلات ضيق نَفسي أعلى، ومعدلات احترام الذات أقل، سُلوكيات غير صِحية أكثر، دعم أقل من الوالدين والمُعلمين، أساليب حل مُشكلات أقل، وهَوية اجتماعية ملحوظة أقل. الإيذاء أكثر انتشاراً عند الإناث مقارنةً مع الذكور، أفضل المؤشرات على الإيذاء كانت الجنس، الوضع العائلي، الهوية الاجتماعية وأُسلوب حل المشكلات. وقد تمَّ مُناقشة بعض الآثار المُترتبة على هذه التَدخُلات.

كما قام (Erdur-Baker ,2008) بفحص تكامل دراسَتيّن أدبيَّتين على مُستوى تَطور أعراض الاكتئاب لدى المُراهقين عن طريق تناول أساليب التَعامُل الإجترار وإيذاء الأقران بالأخص، وقام الباحث بفَحص ما إذا كانت المُستويات المُتزايدة من الإيذاء والاجترار بالإضافة إلى مَهارات حل المُشكلات لدى المُراهقين الأتراك تَتَنبأ بأعراض الاكتئاب. المُشاركون 250 مراهقاً تَتَراوح أعمارُهم من (13-18) سنة أجرى المُؤلف تَحليل للإنحدار المُتعدد الهَرمي لفَحص قوة التَنبؤية المُشتركة والمُنفصلة لحل المُشكلات، والاجترار والإيذاء في أعراض الاكتئاب عند كُل جنس. وقد تَوصلت نتائج التَحليل إلى أنَّ الاجترار يُعتبر جزء كبير من أعراض الاكتئاب لدى الجِنسَين ومع ذلك فإن إيذاء الأقران يَزيد من أعراض الاكتئاب عند الذُكور فقط، ولم يَجد المؤلف أي أثر للتفاعُل في تَشكل أعراض الاكتئاب.

كما هَدفُت دراسة قامت بها أبو سعيد(2007)، إلى الكَشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على النُّمذَجة المَعرفيَّة والتَعليمات الذاتية في تَنمية مَهارات حل المُشكلات وإدارة الغَضب وخَفض العُنف لدى الزوجات المُعنّفات في الأردن. تَكون أفراد الدراسة من (16) زوجة مُعنّفة من الحاصِلات على أعلى الدرجات على مِقياس العُنف ضِد الزوجة، وحياتِهن الزَوجية قائمة على الزوج وقت إجراء الدِراسة، وهُنَّ من الزوجات المُعنّفات المُراجِعات لمعهد العِناية بِصَحة الأُسرة التابِع لمؤسسَة نور الحسين في الأردن في وقت إجراء الدراسة على اختلاف خصائِصهِنَ الديمُغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية، حيثُ تمَّ تَوزيعُهُنَ إلى مَجموعَتين: المَجموعة التَجريبية وعددُها(8) زوجات مُعنّفات، والمَجموعة الضابطة وعَدَدُها(8) زوجات مُعنّفات.وطُبق البرنامج الإرشادي في (18) جَلسة، وخلال (10) أسابيع. وأظهرت النَتائِج فاعلية البَرنامج الإرشادي القائم على النُمذجة المَعرفيَّة والتَعليمات الذاتية في تَنمية مَهارات حل المُشكلات وإدارة الغَضب وخَفض العُنف لدى الزوجات المُعنّفات في الأردن.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يتَضِح من خِلال عرض الدِراسات السابِقة أنَّ هذه الدراسات قد تَعدَدت واختَلفت باختلاف الأَهداف التي سَعت لتَحقيقِها، واختلاف القِطاعات التي تَناوَلَتها، واختِلاف البيئات التي تَمت فيها، ومن خِلال مُراجعة هذه الدِراسات وُجِدَ ما يأتي:

هَدَفت بَعض الدِراسات المُتَعَلِقة بالإستقواء لتَوضيح مدى تأثير الإستقواء على الطَلبة، ومُستوى تقديرِهم لذاتِهم، وإنعِكاسات الإستقواء على حَياتهم بِغَض النظر عن فئات الإستقواء. كما وهدفت بعض الدراسات المُتَعَلقة بتقدير الذات إلى تَوضيح ما إذا كانَ للجنس، وفئة الإستقواء أثر على تَقدير الذات عند

الطلبة. أمّا الدراسات التي تَحدثت عن مَهارة حل المُشكلات والإستقواء، فقد هَدَفت لتوضيح مدى تأثير سُلوك الإستقواء على مَهارة حل المُشكلات لدى فئات الإستقواء.

يتضح من ما تم عرضه في الدراسات السابقة أن سلوك الاستقواء سلوك سلبي وله تأثير سلبي على الطلبة ويؤثر على تقديرهم لذاتهم و قدرتهم على حل لمشكلات وما إلى ذلك لذا لا بد لنا من محاولة معرفة بعض الأمور التي تتعلق بسلوك الاستقواء وعلاقته ببعض المتغيرات. ومن هنا سَتُحاول هذه الدراسة بحث الاختلافات في نتائج الدراسات السابقة التي بحثت بالتحديد مُتغير تقدير الذات لدى الطلبة المُستقوين وضَحاياهم والعادين، كما سَتُحاول هذه الدراسة إضافة بحث مُتغير مهارة حل المشكلات لدى الطلبة المُستقوين وضَحاياهم والعادين في المرحلة الأساسية، إذ إنَّهُ من خِلال الاطلاع على الدراسات السابقة فإن هناك نُدرة واضحة في الدراسات التي بحثت هذا المُتغير وبالأخص في البيئات المحلية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًالطريقة الدراسة وإجراءاتها من حيث، مُجتمعها وعينِتها وأدواِتها ومنَهجَيِها وإجراءاِتها ومُتغير اِتها والمُعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

َشكل مُجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف في المرحلة الأساسية (سادس وسابع وثامن) المُسجلين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في محافظة عمان للسنة الدراسية 2014/2013**.** وعددهم **(**8312**)** طالب وطالبة موزعون على **(**46**)** مدرسة **(**18**)** مدرسة ذكور وعددهم **(**3615**)** طالب، **(**28**)** مدرسة إناث وعددهم **(**4697**)** طالبة. ويبين الجدول رقم (1) توزيعات أفراد مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس:

جدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس

الصف	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
السادس	1117	1495	2612
السابع	1205	1625	2830
الثامن	1293	1577	2870
المجموع	3615	4697	8312

وَتكوَت عَينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من الصفوف السادس والسابع والثامن تم اختيارهم من (46) مدرسة تم إختيارهم من خلال الطريقة الطبقية العشوائية ، وبعد عملية التَصحيح واستخراج النتائج على مقياس الإستقواء ومقياس الوقوع ضحية الإستقواء وَجد الباحث أنَّ الطلبة يُمكن تَصنيفهم حسب النتائج

إلى ثلاث مجموعات وهي: مَجموعة المُستقوين وعددهم (162) طالب وطالبة، ومَجموعة الضحايا وعددهم (115) طالب وطالبة، ومَجموعة العاديين وعددهم (189) طالب وطالبة، وقد تمَّ استبعاد (34) استبانه لإخلالها بشروط التطبيق المُناسبة لذلك، ووفقاً للمقاييس المُستخدمة (مقياس الإستقواء، مقياس الوقوع ضحية الاستقواء)، وذلك بالاستناد الى درجات القطع بين فئات الاستقواء حسب المعايير التي حددها أبو غزال (2009) وهي:

1- مجموعة المُستقوين: حصول الطالب على مُتوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الاستقواء (34 * 3.5=119 درجة على المقياس ككل)، وأقل من(2.5) على المقياس الوقوع ضحية (30 * 2.5= 75 درجة على المقياس ككل).

2- مجموعة الضَحايا: حصول الطالب على متوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الوقوع ضحية (30 * 3.5 =105)، وأقل (2.5) على مقياس الاستقواء(34 * 2.5 = 85 درجه فأقل).

3- مجموعة غير المُشاركين: حصول الطالب على متوسط حسابي (أقل من 2.5) على مقياسي الإستقواء والوقوع ضحية الإستقواء كليهما. وُيبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفئة:

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفئة

الجنس	الفئة			المجموع
	المستقوين	الضحايا	العاديون	
ذكور	92	70	99	261
إناث	70	45	90	205
المجموع	162	115	189	466

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولًا مقياس تقدير الذات:

استخدم الباحث مقياس تقدير الذات الذي طَوره الخطيب **(2004).** وَيتكون المقياس من **(40)** فقرة، وتَمثل تقدير الذات في هذا الإطار ببعدين رئيسيين هُما: الكفاءة والقيمة، وتكون بُعد الكفاءة من الابعاد الفرعية الآتية: التأثير وضبط الذات والوظيفة الجسمية، كما تكون بُعد القيمة من الأبعاد الفرعية: التقبل ومحبة الآخرين وتقبل الذات الأخلاقية والمظهر الجسمي. وقد َتحقق الخطيب (2004) من صدق المقياس بإيجاد دلالات الصدق بالتحليل العاملي، والصدق الظاهري، والصدق التميّزي، وبحساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس. كما استخراج ثبات المقياس بحساب مُعامل ثبات المقياس بطريقة الإعادة، وقد بلغ **(0.79).** كما تَّم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام مُعادلة كرونباخ- الفا، وقد بلغ **(0.81).**

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، وُيبين الجدول (3) هذه المعاملات:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1.	0.44	**11.**	0.31	**21.**	0.37	**31.**	0.42
2.	0.55	**12.**	0.44	**22.**	0.46	**32.**	0.44
3.	0.33	**13.**	0.48	**23.**	0.51	**33.**	0.46
4.	0.27	**14.**	0.28	**24.**	0.61	**34.**	0.43
5.	0.38	**15.**	0.30	**25.**	0.38	**35.**	0.40
6.	0.32	**16.**	0.39	**26.**	0.33	**36.**	0.48
7.	0.59	**17.**	0.41	**27.**	0.31	**37.**	0.53
8.	0.40	**18.**	0.34	**28.**	0.27	**38.**	0.36
9.	0.34	**19.**	0.38	**29.**	0.57	**39.**	0.39
10.	0.42	**20.**	0.31	**30.**	0.43	**40.**	0.51

َتيين من الجدول السابق رقم (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس إيجابية، وتتراوح بين (0.27-0.59)، وهو ارتباط دال إحصائياً، مما يشير إلى صدق بناء هذه الفقرات.

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث بحساب مُعامل ثبات مقياس تقدير الذات بحساب مُعامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث قام بتوزيع المقياس على (30) طالبًامن خارج عينة الدراسة، وقد بلغ مُعامل ثبات المقياس (0.81) ، وهو مُعامل ثبات جيد و يفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تَتَضمن الاستجابة للمقياس اختيار المفحوص لِكُل فقرة بديلاً من سُلم مُكون من درجتين (نعم،لا) وقد ُأعطيت الإجابة (نعم) درجة واحدة، والإجابة (لا) صفراً، حيث تُجمع الدرجات في حال الفقرات الإيجابية كما هي، ويتم عكسها في حال الفقرات السلبية، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية على المقياس ما بين (0-40) درجة. أمّا بالنسبة للأبعاد الفَرعية، فيتكون بُعد الفاعلية من (20) فقرة، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على هذا البُعد ما بين (0-20) درجة، أمّا بُعد القيمة فيتكون من (20) فقرة وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على هذا البُعد ما بين(0-20) درجة.

ثانيًا مقياس حل المشكلات:

استخدم الباحث مقياس حل المشكلات الذي طَوره حمدي (1998**).** وَيشَتَمل المقياس على (40) فقرة وُضعت لقياس مَهارة حل المُشكلات. وقد تحقق حمدي **(**1998**)** من صدق المقياس بإيجاد دلالات الصدق الظاهري، كما استخرج ثبات المقياس بحساب مُعامل ثبات المقياس بطريقة الإعادة، وقد بلغ (0.86)، كما تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ- الفا، وقد بلغ (0.91).

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس وذلك بحساب مُعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، ويبين الجدول (4) هذه المُعاملات.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
.1	0.41	**.11**	0.53	**.21**	0.43	**.31**	0.39
.2	0.34	**.12**	0.36	**.22**	0.46	**.32**	0.37
.3	0.38	**.13**	0.39	**.23**	0.42	**.33**	0.43
.4	0.31	**.14**	0.51	**.24**	0.36	**.34**	0.48
.5	0.51	**.15**	0.43	**.25**	0.51	**.35**	0.33
.6	0.56	**.16**	0.31	**.26**	0.55	**.36**	0.34
.7	0.52	**.17**	0.43	**.27**	0.60	**.37**	0.37
.8	0.49	**.18**	0.40	**.28**	0.36	**.38**	0.43
.9	0.42	**.19**	0.53	**.29**	0.34	**.39**	0.44
.10	0.37	**.20**	.050	**.30**	0.43	**.40**	0.51

يتبين من الجدول السابق رقم (4) أن قيم مُعاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس إيجابية، وتتراوح بين (0.31-0.56)، وهو ارتباط دال إحصائياً، مما يشير إلى صدق بناء هذه الفقرات.

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث بحساب مُعامل ثبات مقياس حل المُشكلات بحساب مُعامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث قام بتوزيع المقياس على (30) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ مُعامل ثباث المقياس (0.83) ، وهو مُعامل ثبات جيد ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تألف المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة، وأعطيت لاستجابات المفحوص الأوزان التالية: (1) لا تنطبق أبدا، (2) تنطبق بدرجة بسيطة، (3) تنطبق بدرجة متوسطة،(4) تنطبق بدرجة كبيرة، وذلك في حال الفقرات ذات الاتجاه الموجب، ويتم عكس الأوزان في حال الفقرات السالبة، ويؤدي المقياس إلى درجة كلية تتراوح بين (40 - 160)، كما يُعطي خمس درجات فرعية تتراوح كل منها بين (8 - 32).

ثالثًا مقياس الإستقواء:

استخدم الباحث مقياس الإستقواء الذي طوره أبو غزال **(2009)**. ويتكون المقياس من **(34)** فقرة، ويقيس خمسة أشكال رئيسية للإستقواء هي: الإستقواء الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، والجنسي ، والإستقواء على المُمتلكات. وقد تحقق أبو غزال **(2009)** من صدق المقياس بإيجاد دلالات الصدق من خلال صدق المُحتوى، وصدق البناء، والصدق العاملي. كما استخرج ثبات المقياس بحساب مُعامل ثبات المقياس باستخراج مُعامل الاتساق الداخلي باستخدام مُعادلة كرونباخ – ألفا، وقد بلغ **(0.92).**

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس وذلك بحساب مُعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، ويُبين الجدول (5) هذه المُعاملات.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الاستقواء

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1.	0.40	**10.**	0.44	**19.**	0.51	**28.**	0.36
2.	0.69	**11.**	0.62	**20.**	0.39	**29.**	0.31
3.	0.52	**12.**	0.48	**21.**	0.43	**30.**	0.56
4.	0.61	**13.**	0.31	**22.**	0.36	**31.**	0.42
5.	0.33	**14.**	0.36	**23.**	0.31	**32.**	0.44
6.	0.37	**15.**	0.41	**24.**	0.32	**33.**	0.48
7.	0.38	**16.**	0.46	**25.**	0.56	**34.**	0.34
8.	0.39	**17.**	0.56	**26.**	0.39		
9.	0.40	**18.**	0.43	**27.**	0.43		

َتبين من الجدول (5) أن قيم مُعاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس إيجابية، وتتراوح بين (0.31-0.69)، وهو ارتباط دال إحصائياً ، مماُ يُشير إلى صدق بناء هذه الفقرات.

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث بحساب مُعامل ثبات مقياس الإستقواء بحساب مُعامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث قام بتوزيع المقياس على (30) طالباً من خارج عينة الدراسة،

وقد بلغ مُعامل ثباث المقياس (0.87) ، وهو مُعامل ثبات جيد ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (34) فقرة، وقد تكون المقياس من خمسة مُستويات مُتدرجة وهي : تنطبق عليّ بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا)، وقد أُعطي للبديل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدا=5، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة=4، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة=3، تنطبق عليّ بدرجة قليلة=2، تنطبق عليّ بدرجة قليلة جدا=1)، حيثُ تتراوح الدرجات التي يحصل عليها الطالب بين (34-170) درجة.

رابعًا مقياس الوقوع ضحية الإستقواء:

استخدم الباحث مقياس الوقوع ضحية الإستقواء الذي طوره أبو غزال **(**2009**)**. وَيَكون المقياس من **(**30**)** فقرة، وَيقيس ثلاثة أشكال رئيسية للإستقواء، هي الإستقواء الجسدي، واللفظي، والإستقواء غير المُباشر. وقد َتحققَّ أبو غزال **(**2009**)** من صدق المقياس بإيجاد دلالات الصدق من خلال الصدق الظاهري، والصدق العاملي. كما استخرج ثبات ا لمقياس بحساب مُعامل ثبات المقياس باستخراج مُعامل الاتساق الداخلي باستخدام مُعادلة كرونباخ - ألفا وكانت قيمة (0.93).

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث باستخراج صدق البناء للمقياس وذلك بحساب مُعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، ويُبين الجدول (6) هذه المُعاملات:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الوقوع ضحية الاستقواء

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1.	0.33	**6.**	0.41	**11.**	0.45	**15.**	0.57
2.	0.47	**7.**	0.45	**12.**	0.46	**16.**	0.49
3.	0.38	**8.**	0.38	**13.**	0.28	**17.**	0.55
4.	0.36	**9.**	0.56	**14.**	0.49	**18.**	0.36
5.	0.34	**10.**	0.40	**15.**	0.57	**19.**	0.44
20.	0.54	**23.**	0.59	**26.**	0.33	**29.**	0.40
21.	0.36	**24.**	0.48	**27.**	0.48	**30.**	0.38
22.	0.45	**25.**	0.62	28.	0.37		

تبين من الجدول (6) أن قيم مُعاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس إيجابية، وتتراوح بين (0.28- 0.62)، وهو ارتباط دال إحصائياً ، مماُ يُشير إلى صدق بناء هذه الفقرات.

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث بحساب مُعامل ثبات مقياس الوقوع ضَحية الإستقواء بحساب مُعامل الاتساق الداخلي باستخدام مُعادلة كرونباخ – ألفا، حيث قام بتوزيع المقياس على (30) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ مُعامل ثبات المقياس (0.88)، وهو مُعامل ثبات جيد ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (30) فقرة ، وقد تكون المقياس من خمسة مُستويات مُتدرجة وهي : تنطبق عليّ بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا)، وقد أعطي للبديل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدا=5، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة=4، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة=3، تنطبق عليّ بدرجة قليلة=2، تنطبق عليّ بدرجة قليلة جدا=1)،حيث تتراوح الدرجات التي يَحصل عليها الطالب بين (30-150) درجة.

إجراءات الدراسة

1- قام الباحث بإجراء زيارات ميدانية للمدارس الواقعة ضمن منطقة مديرية تربية عمان الثانية, وقد تخلل هذه الزيارات إجراء مقابلات مع مديري المدارس والمدرسين والمرشدين وعدد من الطلاب والطالبات.

2- أوضح الباحث لهم مفهوم الاستقواء وخصائصة وبعض الأفعال والعلاقات التي تدل على وقوع مثل هذا السلوك.

3- قام الباحث بالتعاون مع مُديري المدارس والمُساعدين والمُرشدين التربويين لتوزيع ولتطبيق مقاييس الدراسة على الطلبة.

4- قام الباحث بتطبيق مقياس الإستقواء ومقياس الوقوع ضَحية الإستقواء لتحديد عينة الدراسة من الطلبة حسب فئة الإستقواء كالآتي: الذكور المُستقوين والذكور الضحايا، والإناث المُستقويات والإناث الضحايا.

5- تطبيق مقياسي الدراسة (تقدير الذات، وحل المشكلات) بتوزيعها على طلبة المدارس الذكور والإناث، خلال العام الدراسي 2014/2013.

6- تم إدخال البيانات للدراسة ومُعالجتها حاسوبياً باستخدام (**SPSS**)، وقد تم استبعاد (34) مقياس لعدم الاستجابة بشكل مناسب على مقياسي الدراسة.

متغيرات بحثية:

- تقدير الذات.
- مهارة حل المُشكلات.
- فئة الإستقواء (مُستقوي، ضَحية، عادي).
- الجنس (ذكر،أنثى).

التحليل الإحصائي:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي (**Two-Way ANOVA**) والتحليل التباين المُتعدد (**MANOVA**) واختبار شافيه (**Scheffe**) للمقارنات البعدية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

َيَتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تَّمالتوصل إليها، وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلة الدراسة:

النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** في تقدير الذات لدى الطلبة تُعزى لفئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات وفقا لفئة الإستقواء وجنس الطالب، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات وفقا لفئة الاستقواء وجنس الطالب

الجنس	ذكور			الإناث			الكلي		
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عادي	70	1.49	0.31	45	1.11	0.08	115	1.28	0.29
مستقوي	92	1.20	0.18	70	1.05	0.04	162	1.12	0.07
ضحية	99	1.46	0.25	90	1.11	0.03	189	1.03	0.01
الكلي	261	1.38	0.26	205	1.09	0.07	466	1.24	0.25

يظهر من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء على مقياس تقدير الذات وفقا لمُتغيري فئة الإستقواء والجنس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، فقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس تقدير الذات وفقا لمتغيرات فئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما

المتغير	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط الفئات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
الفئة	2.67	2	1.33	35.644	*0.000
الجنس	8.29	1	8.29	221.167	*0.000
التفاعل بين الفئة والجنس	1.05	2	0.52	14.022	*0.000
الخطأ	16.66	461	0.03		
المجموع	30.22	466			

يظهر من الجدول (8) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًاعلى مقياس تقدير الذات تُعزى للجنس حيث بلغت قيمة F لمُتغير الجنس (221.167) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). ويظهر الجدول (9) أنَّ الفروق لصالح الطلبة الذكور ذوي المتوسط الحسابي (1.38) مقابل المتوسط الحسابي للطالبات الاناث (1.09).

- وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس تقدير الذات تُعزى لفئة الإستقواء حيث بلغت قيمة F لمُتغير الفئة (35.644) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وللكشف عن الفروق الاحصائية تم تطبيق اختبار شافيه (Scheffe) على مُتغير الفئة، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9)

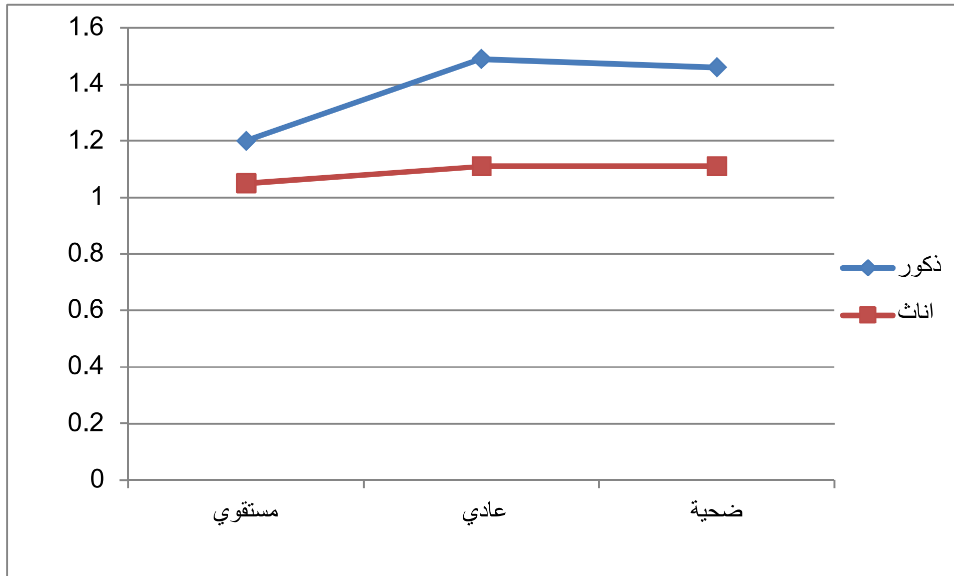
نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمقياس تقدير الذات وفقا متغير الفئة

المتغير	المتوسط الحسابي	عادي	مستقوي	ضحية
عادي	**1.28**		**0.02**	**0.16***
مستقوي	**1.12**			**0.09***
ضحية	**1.03**			

يظهر من الجدول (9) ما يلي:

- مصدر الفروق على الأداة ككل وفقا لمتغير الفئة كانت بين (عادي، ضحية) حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة عادي (1.28) وبلغ لفئة ضحية (1.03).
- مصدر الفروق على الأداة ككل وفقا لمتغير الفئة كانت بين (مستقوي، ضحية) حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة مستقوي (1.12) وبلغ لفئة عادي (1.28).

وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس تقدير الذات تعزى إلى التفاعل بين مُتغيري الجنس والفئة حيث بلغت قيمة F للتفاعل بينهما (14.022) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)،ويوضح الشكل (1) هذا التفاعل:



الشكل رقم (1) تفاعل الجنس وفئة الاستقواء على تقدير الذات

يظهر من الشكل (1) أنَّ تقدير الذات لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث في جميع فئات الإستقواء (مُستقوي، ضَحية، عادي)، وأنَّ الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث المستقوين قليلة، أما بين الذكور والإناث كضحايا وعاديين ليست كذلك.

النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** في مهارة حل المشكلات لدى الطلبة تعزى لفئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس مهارة حل المشكلات وفقا لفئة الاستقواء وجنس الطالب، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس مهارة حل المشكلات وفقا لفئة الاستقواء وجنس الطالب

الجنس	ذكور			الإناث			الكلي		
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العادي	70	3.48	.200	45	3.71	.03	115	3.59	.180
المستقوي	92	2.02	6.00	70	2.05	45.0	162	2.03	.010
الضحية	99	3.17	5.00	90	3.02	8.00	189	3.10	.070
الكلي	261	3.00	.610	205	3.14	.670	466	3.09	.640

يظهر من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء على مقياس مهارة حل المشكلات وفقا لمتغيري فئة الاستقواء والجنس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية فقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي، والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس مهارة حل المشكلات وفقا لمتغيرات فئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما

المتغير	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط الفئات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
الجنس	.1270	1	.1270	11.84	.000
الفئات	178.54	2	89.27	329.79	.000
التفاعل بينهما	2.88	2	1.44	134.58	.000
الخطأ	4.75	461	.010		
المجموع	187.04	466	.		

يظهر من الجدول (11) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس مهارة حل المشكلات تعزى للجنس حيث بلغت قيمة F لمتغير الجنس (11.84) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). ويظهر الجدول (10) أنَّ الفروق لصالح الإناث ذوي المتوسط الحسابي (3.14) مقابل المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ (3).
- وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس مهارة حل المشكلات تعزى لفئة الاستقواء حيث بلغت قيمة F لمتغير الفئة (329.79) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وللكشف عن الفروق الإحصائية تم تطبيق اختبار شافيه (Scheffe) على متغير الفئة، والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12)

نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمقياس مهارة حل المشكلات وفقا متغير الفئة

المتغير	المتوسط الحسابي	عادي	مستقوي	ضحية
عادي	**3.59**		**1.56***	**0.49***
مستقوي	**2.03**			**-1.07***
ضحية	**3.10**			

يظهر من الجدول (12) ما يلي:

- مصدر الفروق على الأداة ككل وفقا لمتغير الفئة كانت بين (عادي، مستقوي) حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة عادي (3.59) وبلغ لفئة مستقوي (2.03).
- مصدر الفروق على الأداة ككل وفقا لمتغير الفئة كانت بين (عادي، ضحية) حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة عادي (3.59) وبلغ لفئة ضحية (3.10).
- مصدر الفروق على الأداة ككل وفقا لمتغير الفئة كانت بين (مستقوي، ضحية) حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة مستقوي (2.03) وبلغ لفئة ضحية (3.10).

- وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس مهارة حل المشكلات تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس والفئة حيث بلغت قيمة F للتفاعل بينهما بلغت (134.58) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويوضح الشكل (2) هذا التفاعل:



الشكل رقم (2) تفاعل الجنس وفئة الاستقواء على مهارة حل المشكلات

يَظهر من الشكل (2) أنَّ مُستوى مهارة حل المشكلات لدى الذكور والإناث المُستقوين هو الأقل بين فئات الأستقواء الأخرى، كما أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى الذكور والإناث العاديين هي النسبة الأعلى مقارنة مع الفئات الأخرى، كما أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى الذكور والإناث الضحايا تقريباً متقاربة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات ومَهارة حل المُشكلات بين الطلبة المُستقوين وضَحاياهم والعاديين في المرحلة الأساسية في مُديرية تربية عمان الثانية.

وفيما يأتي مُناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الإجابة عن أسئلتها وهي على النحو التالي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** في تقدير الذات لدى الطلبة تعزى لفئة الإستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات عائدة لاختلاف الفئة، ولصالح الطَلبة العاديين يليهُم المُستقوين, أما أدنى درجة فقد حصل عليها الطلبة ضَحايا الإستقواء، ويَرى الباحث أنَّ الطلبة العاديين يتمتعون بتقدير ذات أعلى من الفئات الأخرى، وذلك لعدم تَملُّكهم لسلوك الإستقواء وعدم وقوعهم ضحايا فهم طلبة طبيعيين لا يعانون من أية مشاكل نفسية قد تخفض مُستوى تقديرهم لذاتهم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ديلفابرو وآخرين (Delfabbro,2006، et al) والتي أشارت نتائجها إلى تدني تقدير الذات لدى الطلبة ضَحايا الاستقواء. فيما جاءت نتائج هذه الدراسة غير مُتفقة مع دراسة سيلز ويونغ (Seals & Young,2003) ودراسة ايرلاند (Ireland,2003) ودراسة سالمون وآخرين (Salmon ,1998، et al) ودراسة تريت ودانكان(Tritt & Duncan ,1997) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الطلبة المُستقوين وضحاياهم والعاديين في تقدير الذات.

ولا ننسى هُنا الإشارة إلى أنَّ الطلبة ضَحايا الإستقواء يُعانون من تدني تقدير الذات وهذا بسبب تَعَرُضِهم الدائم والمُستمر للإستقواء، فهم يَنظُرون إلى أنفُسهم بنظرةٍ سلبيةٍ، ويرونَ أنَّ تقديرَهم لذاتِهم مُنخفض وليست

لديهم القدرة على تَغيير هذه القناعات بسبب تَعَرُضِهم للإستقواء، وهُم يَرونَ أنهُم غير ناجحين في الحياة الاجتماعية، وربما أنهم محط سُخرية من أقرانهم وأنهم غير أذكياء، أمّا الطلبة المُستقوين فتقديرهم لذاتهم مُتدني وذلك بسبب قناعتهم أنَّ ما يقومونَ به من إستقواء هو ليس إلا دليل على أنهم يُعانون من عدم ثِقتِهم بأنفُسِهم، وأنَّ هذا السلوك قد يُساعِدُهُم على رفع مُستوى تقديرِهم لذاتِهم، إلا أنهُم لا يحققون أي تَقدم قد يؤدي بهم لرفع مُستوى تقديرهم لذاتهم، أما الطلبة العاديين فيَتَمتَعون بتقدير ذات مرتَفع ويَسعون للحفاظ على هذا المُستوى فسلوكاتهم السوية والتزامُهُم يُعطيهم الثقة والتقدير المَطلوب لما يقومونَ به من أعمال ونشاطات مدرسية.

كما أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير الذات تُعزى إلى التَفاعل بين مُتغيِّري الجنس والفئة. كما وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مِقياس تقدير الذات تُعزى للجنس لصالح الطلبة الذكور، ويمكن عَزو هذه النتيجة إلى أنَّ سلوك الإستقواء يعطي المُستقوي الذكر المزيد من الثقة بالنفس، ويعزز لدية الشعور بالإستقواء والقوة والسَيطرة على الضحايا وربما يؤدي هذا أيضاً إلى كسب المزيد من الأصدقاء من نفس الفئة، ويزيد من شُهرة المُستقوي بين اقرانه. إنَّ طبيعة الإستقواء الذي يُمارسه المُستقوين ضد ضحاياهم يكون غالباً استقواءً جسدياً أو لفظياً، حيث أنَّ تأثير الإستقواء الجسدي واللفظي يكون مُباشراً على الضَحية ويَظهر بشكلٍ جليٍ، مما يُسهل على الأهل والمعلمين والمرشدين الاستدلال عليه والتوصُل للمُشكلة وبالتالي تَخفيف آثار الإستقواء على الضحية وتخفيف شُعور الضَحية بتدني تقدير الذات.

ولا يفوتنا أيضاً عَزو تدني تقدير الذات عند الإناث إلى العديد من الأسباب قد ترتبط بالشكل أو المنظر أو العمر أو الجمال، والاستقواء عند الإناث يُمارس بشكل غير مباشر من خلال الإهمال والتَهميش والعزل

ونشر الشائعات والنَبذ والإبعاد والإقصاء وما إلى ذلك، وتَعرُض الأنثى لهذا الشكل من الإستقواء يؤثر بشكل سَلبي على تقديرِها لذاتها ويُقلل منه عِندها.

فعندما تَقوم الأُنثى بممارسة الإستقواء فهي تُحاول أن تَكسب وُد زميلاتها وقريناتها وتَرغب بتَقليل شُعورِها بالضعف والعَجز. أما الأُنثى التي تَقع ضحية للاستقواء فثِقَتها بنفسها تكون مُتدنية وتَشعر بالوحدة والعزلة والنبذ من قريناتها، وكل هذا يسبب وقوعها ضَحية لسلوك غير سوي من غيرها وهي لا تَستطيع أن تَرد مثل هذا السلوك عن نَفسِها ولا يمكنها أن تُخبر به احد لكي لا يَزداد شُعورها بِعدم الثقة بالنفس وتَدني تَقدير الذات ولكي لا تَنبذِها قَريناتُها بشكلٍ أكبر، وكل هذا يؤدي إلى تَدني تَقديرها لذاتها.

لم تَتَفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كومبولينين و آخرين(Kumpulainen et al،1998) والتي أشارت إلى أنَّ ضَحايا الإستقواء الذُكور قد حصلوا على أدنى الدرجات في تقدير الذات بين المجموعات.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** في مهارة حل المشكلات بين الطلبة تعزى لفئة الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما ؟

أشارت النتائج في هذه الدراسة عند قياس المُتوسطات الحسابية لمَهارة حل المُشكلات لفئة الإستقواء إلى أن المُتوسط الحسابي الأعلى كان لفئة الطلبة العاديين، ومن ثُمَّ الطلبة الضَحايا وأدنى نسبة كانت للطلبة المستقوين، أمّا بالنسبة للانحرافات المِعيارية فقد كانت نتائجها على النحو التالي، فقد كانت أعلى نسبة للطلبة العاديين ومن ثم يليهم الطلبة الضحايا ومن ثم أدنى نسبة حصل عليها الطلبة المستقوين أيضاً.

إنَّ نتائج هذه الدراسة أظهرت أنَّ الطلبة المستقوين هُم الذين يملكون أدنى النسب في مَهارة حل المُشكلات، ويمكن عَزو هذه النتيجة إلى أنَّ الطالب/الطالبة المُستقوي يُعاني من مُستوى مُتدنٍ من القدرة على استخدام

مَهارة حل المُشكلات, فلو أنه امتلك هذه القدرة لما قام باستخدام هذا السلوك غير السوي، وهذا لا يعني أنَّ الطالب الذي يقع ضَحية لا يتمتع بمهارة حل المُشكلات بل إنَّ الطالب الضَحية لديه هذه المهارة ولكنها تكون بِنسبٍ متفاوِتَةٍ ويكون الطالب المُستقوي هو المُسيطر في مثل هذه الحالات فَيُوقع الطلبة ضَحايا له.

وهذه النتيجة لم تَتَفق مع النتيجة التي خرجت بها دراسة (Cassidy،Tony ,2008) التي قالت إنَّ الطلبة ضحايا الإستقواء أظهروا أساليب حل مُشكلات أقل من غيرهم من الطلبة.

كما أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مَهارة حل المُشكلات تُعزى إلى التَفاعل بين مُتغيري الجِنس والفئة، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس مَهارة حل المُشكلات تُعزى للجنس وأظهرت أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث.

يمكن عَزو هذه النتيجة إلى أنَّ الطلبة (فئة الاستقواء) يُعانون من تدني القدرة على التَعامل مع مَهارة حل المُشكلات مما يُؤثر على شَخصيتهم وعلى أسلوبهم في إيجاد الحلول للمُشكلات والمَواقف الصعبة التي يتعرضون إليها في حياتِهم اليومية، كما وأنَّ الجنس له دور كبير أيضاً فالطلبة الذكور المُستقوين أشارت نتائجهم إلى أنهم يَتَمتعون بمُتوسطات حسابية أدنى من التي حصلت عليها الإناث المُستقويات على مقياس مهارة حل المُشكلات، إنَّ هذه النتيجة يُمكن عَزوها إلى أنَّ الطلبة الذكور عندما يقعون ضمن فئات الإستقواء (مستقوي،ضحية) فإنهم يقومون أو يركزون على جوانب بعيدة عن مَهارة حل المُشكلات فالطالب الذكر المُستقوي يَهتم بالسيطرة والمكانة الاجتماعية بين أقرانه وما إلى ذلك، أمّا الطالب الذكر الضَحية فهو يَهتم ويُركز على كَيفية إخفاء الإستقواء الذي يتعرض له وما يتلقاه من المُستقوين، وهذا كله بعكس وعلى خلاف الإناث سواء أكُنَ مُستقويات أو ضَحايا.

التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء النتائج السابقة بما يلي:

- العمل على إعداد برامج لِتوعية الطَلبة بأخطار الاستقواء وآثاره الجانبية السلبية للحد من هذا السلوك.

- توضيح السلبيات التي قد تؤثر على الطلبة ضَحايا الاستقواء وتأثير ذلك على جوانب حياتهم المختلفة.

- إشراك الأهل والأسرة التَربوية من مُعلمين ومُرشدين في الوقوف والتَصدي لهذا السلوك غير السوي وذلك بتزويد الطلبة بأساليب تساعدهم في تحقيق ذواتهم بشكل مقبول.

- العمل على تحديد الطلبة المستقوين والطلبة ضحايا الاستقواء ومتابعتهم بهدف تقليل هذه الظاهرة ومراقبتها ومنع حدوثها من خلال إعطائهم تدريبات على حل المشكلات.

- عمل جلسات تدريبية وحوارية للطلبة تهدف إلى تعديل سلوك الطلبة المستقوين وتوعيتهم بسلبيات الاستقواء للحد من هذا السلوك لنجاح العملية التربوية.

المراجع العربية:

البقور، خولة. (2002). **القلق وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الخطيب، بلال (2004)، **معايير تقدير الذات للأعمار (13-17) سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصبحيين، علي (2007)، **أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الصرايرة، منى (2007)، **الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الخوالدة، محمد (2011)، **أثر التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزبيدي، زهير .(2007). **إدارة الذات نحو تطوير الشخصية. عمان: دار كنوز المعرفة.**

الزعبي، نزار .(2005). **مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية لمحافظة اربد وعلاقتها بتقدير الذات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

الطاهر، مي. (2006). **مظاهر العنف ضد الزوجات وعلاقته ببعض سمات الشخصية وتقدير الذات وأساليب التعامل معه لدى الزوجات المعنفات في الأردن.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

الطنطاوي، رمضان (2011)، **الموهوبون . أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم،** الأدرن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العدل، عادل وعبد الوهاب، صلاح (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا. **مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)،** 3 (27): 181-258.

القاعود ، إبراهيم، (1984). **أثر طريقتي تدريس حل المشكلات والتقليدية والجنس في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي واحتفاظهم في مادة الجغرافيا في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القداح، محمد وعربيات،بشير (2013). القدرة التنبؤية للبيئة التعلّمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة(عمّان). **دراسات، العلوم التربوية**، المجلد 40، العدد1، 2013.

النويران, فرحان (2012). **فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الإنفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الاردن.** رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الاردنية, عمان, الاردن.

أبو اسعيد، ميرفت عبدالرحيم (2007). **فاعلية برنامج إرشادي قائم على النُّمذجة المعرفيَّة والتعليمات الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الغضب وخفض العُنف لدى الزوجات المعنّفات في الأردن.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

أبو غزال، معاوية (2009)، الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5 (2)، 89–113.

بيكارد، كارل (2001)، **الأسلوب الأمثل لتنمية احترام الذات لدى طفلك**، الرياض: مكتبة جرير.

جروان، فتحي (1999). **تعليم التفكير–مفاهيم وتطبيقات.** العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جرادات، عبد الكريم (2008)، الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 4 (2)، 109–124.

حراحشة، عماد (2006). **مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

حمادنة، شهاب(2005). **أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،(عمان الاردن).

حمدي، نزيه (1998)، علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الاردنية، **مجلة دراسات، 25 (1)**.

زريقي، سيف الدين،(2000). **أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زهران، حامد عبد السلام. (1982). **علم نفس النمو**، القاهرة، عالم الكتب.

زهران، حامد (1997) **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة: عالم الكتب.

شاهين، جميل – حطاب،خولة (2004): **المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم**، دار الأسرة، عمان.

عبد الحق، صالح(2000). تقدير الذات عند لاعبي ولاعبات فرق الألعاب الرياضية الجماعية في الجامعات الفلسطينية. **مجلة بيت لحم، جامعة بيت لحم.** (19): 39–65.

عواد، محمد (2009)، **أثر كل من العدائية والغضب والاكتئاب في سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في مدينة الزرقاء وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي والفاعلية الذاتية لديهم،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فخرو، عبد الناصر، (2001). **حل المشكلات بطرق إبداعية.** عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فيلد، إيفلين (2004)، **حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء: اقتراحات لمساعدة الأطفال على التعامل مع المستهزئين والمتحرشين**، كتاب مترجم، الرياض مكتبة جرير.

فهمي، مصطفى (1967) **علم النفس الإكلينيكي**، مكتبة، القاهرة.

قطامي، يوسف (1990). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه.** الطبعة الأولى، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، ونايف قطامي (2000). "**سيكولوجية التعلم الصفي**" ط(1)، عمان، دار الشروق.

كفافي، علاء الدين(1989). تقدير الذات في علاقة النشئة الوالدية والأمن النفسي– دراسة في عملية تقدير الذات.**المجلة العربية للعلوم الانسانية**، 9(35)، 100–127.

لابين، والاس، وجرين، بيرت.(1981). **مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية**.(ترجمة فوزي بهلول)،بيروت، دار النهضة العربية.

مزاهرة، ليث (2009)، **استراتيجيات التعامل المستخدمة من قبل ضحايا الاستقواء في مدارس عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مسلم، إبراهيم أحمد، (1993). **الجديد في أساليب: حل المشكلات، تنمية الإبداع، تسريع التفكير العلمي**. عمان، دار البشر للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

Atkinson، M. & Hornby، G. (2002)، **Mental Health Handbook for Schools**، London: Routledge Falmer.

Andreou، E. (2001)، Bully/Victim Problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. **Educational Psychology**، 21، 59-66.

Bery، k. & Hunt، J. (2009)، Evaluation of intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school، **Journal of Adolescent Health**، 45(4)، 376-382.

Bransford، J.D. & Stein، B.S. (1993).**The Ideal Problem Solver: A Guide for Improving Thinking، Learning، and Creativity.** (2nd ed.). New York: W. H. Freeman and Compant y.

Carranza، F. You، S. Chhoun، V and Hudley، C. (2009)، Mexican American adolescents، academic achievement and aspirations: the role of perceived parental educational involvement، acculturation and self-esteem، **Adolescence**، 44(174)، 313-333.

Cartwright، N. (1995)، Combatting Bullying in Secondary school in the United Kingdome، **journal for a Just and Caring Education**، 1(3)، 345-353.

Coppersmith، S. (2005). **Self-Esteem inventories manual** . U.S.A: mind garden (on line).

D'zurilla. T & Nezu. A،(1980)، A study of the generation of alternatives process in social problem solving، **Cognitive Therapy & Researcher**، vol(4) no(1) pp.67-72.

Delfabbro، P. Winefield، T. Trainor، S. Dollard، M. Anderson، S. Metzerm، J. and Hammarstrom، A. (2006)، Peer and Teacher Bullying / Victimization of South Australian Secondary School Students: prevalence and Psychological Profiles، **British Journal of Educational Psychology**، 79(1)، 71-90.

Dikerson، D. (2005)، **Cyber Bullies on Camps**، Retrieved from: http://www.unicef.org.

Ejike, O. (2013). Dual Income family, gender and adolescents' self-esteem. **IFE PsychologIA: An International Journal,** 21 (1), 127-138.

Elliott، Michele. (1993). **Bullying: A Practical Guide to Coping For Schools.** Uk: Longman group.

Ellis، S. and Siegler، R. S. (1994). Development of problem solving. In: R. G. Sternberg (Editor)، **Thinking and Problem Solving.** (p_p.333-370). U.S.A.: Academic press، Inc.

Epstein، N. B.، Baucom، D. H. and Daiuto، A. (1997). Cognitive behavioral couples therapy. In: W. Halford and H. Markman (eds.)، **Clinical Handbook of Marriage and couple Interventions.** (p_p.416-449). John Wiley and Sons Ltd.

Estevez، E. Murgui، S. and Musitu، G. (2009)، Psychological Adjustment in Bullies and Victims of School Violence، **European Journal of Psychology of Education**، 24(4)، 473-483.

Glew، G. Rivara، F. and Feudtner، C. (2000). Bullying Children hurting children; **pediatrics in review**، 21،183-190.

Heppner، P.P. & C.H. Peterson. (1982). the development and implications of a personal problem- solving inventory، **Journal of counseling psychology**، 29، 66-81.

Horrocks، John E. The psychology of Adolescence. New York; Houghton Mifflin Company، 1976.

Ireland، J.L. (2003).Social self-esteem and self-reported bullying behavior among adult prisoners. **Aggressive behavior.28.** 184-197.

Jolliffe، D.، & Farrington، D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. **Aggressive Behavior، 32،540-550.**

Kavas، A. (2009). Self Esteem and health-risk behaviors among Turkish late adolescents. **Adolescents، 44،** (173): 187-197.

Kobe، L. (2002)، Computer-based creativity training the creative process. **Dissertation Abstracts،62** (8)، p 3835، A.

Kokkinos، C. and Panayiotou، G. (2004)، Predicting Bullying and Victimization Among Early Adolescents: Association with disruptive behavior disorders، **Aggressive Behavior**، 30(6)، 520-533.

Kumpulainen، K. Rasanen، E. Henttonen، I. Almqvist، F. Kresanov، K. Linna، S. Moilanen، I. Piha، J. Puura، K. & Tamminen، T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. **Child Abuse And Neglect.** 22. 705-717.

Kristensen، S.M.، P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies، victims، bully/victims، and not involved in response to different (hypothetical) types of bullying. **Scandinavian Journal of Psychology،44،479-488.**

Litz، E. (2005)، **An Analysis of Bullying Behaviors at E. B. Stanley Middle School in Abingdon، Virginia**، Unpublished Doctoral Dissertation، East Tennessee State University.

Louise، A. Elizabeht، W. Kali، T. Rhiannon، N; Avshalom، C. and Terrie، M. (2006)، Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment problem in young children: A Nationality Representative Cohort Study، **Pediatrics**، 118(1)،130-138.

Marini، Z.A.، Dane، A.V، Bosacki، S.L.، and YLC-CURE.(2006).Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with Adolescents involved in bullying and victimization. **Aggressive Behavior،32،551-569.**

Massoud. M، (1997)، Metacognition and problem solving of college students in technology، engineering Mathematics and Humanities. **Dissertation Abstracts International**، A(57)/09، p.3854.

Mc Carthy، (2003). Youth Violence Prevention Project. Retrieved from http//:www.aggressionreplacementTrianing.Org.

Mruk، C. (1999). **Self-esteem free association book.** London، second edition، Springer publishing Company.

Olweus، D. (1993)، **Bullying at School: what we know and what we can do?** Cambridge، MA: Blackwell Publishers.

O'Moore، M. and Kirkham، C. (2001)، Self Esteem and its Relationship to Bullying Behavior، **Aggressive Behavior**، 27(4)، 269-283.

Pelligrini، A.D.، and Blatchford، P. (2000). **The child at school: Interactions with peers and teacher.** London: Arnold a Member of the Hodder Headline Group.

Reasoner، R. (2000)، **Self-Esteem and Youth: What Research Has To Say About It**، Port Ludlow، WA: International Council For self-Esteem.

Rice، F. (1992)، **Human Development: A life – span approach**، New York: Macmillan publishing company، Inc.

Rigby، K. (2010)، **Bulluing Intervention in school: six basic approaches**، camberwell: Acer press.

Rigby, K & Slee, P.(1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. **The Journal Of Social Psychology.133(1)**.33-42.

Roberts، W. (2006)، **Bullying From Both Sides: Strategic Intervention For Working with Bullies and victims**، California: Corwin press.

Rogers، C.R.(1969): Toward Ascience of The person . In . Sutich، A.J.& Vich . M.A (1969): **Reading in Humanistic psychology**، the free press. New York.

Rosenberg، M. (1989)، **Society and The Adolescent Self-Image**، Revised edition، Middletown، CT: Wesleyan University Press.

Ross, W. (2006). A national perspective of peer victimization; Characteristics of perpetrators, victim and intervention models.**National Forum Of Teacher Education Journal.16(3).**

Salmon، G. James، A. & Smith، D. (1998). Bullying in school: self reported anxiety، depression، and self-esteem in secondary school children. **British Medical Journal.** 317. 924-925.

Sarazen، J. (2002)، **Bullies and their victims: Identification and Intervention**، Unpublished Master Thesis، University of Wisconsin-stout.

Sautherland، S. (1996) **The International Dictionary of Psychology**، Second Edition، Crossroad، New York.

Seals، D. & Young، J. (2003). Bullying in Victimization: Prevalence and relationship to gender، grade level، ethnicity، self-esteem، and depression. **Adolescence.38** (152).735-747.

Smith، C. (2004)، **Raising Courageous Kids: Bullying Facts**، Extension Specialist in Kansas State University research and extension، Retrieved from http://www.k-state.edu/wwparent /programs/courage/Bully_facts.pdf

Smokowski، P. and Kopasz، K. (2005)، Bullying in Schools: An Overview of Types، Effects، Family Characteristics، and Intervention Strategies، **Children and Schools**، 27(2)، 101-110.

Stewin، L. and Mah، D. (2001)، Bullying in School : Nature، Effects and Remedies. **Research Paper in Education**. 16(3)، 247-270.

Tritt، C. & Duncan، R.D. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. **Journal of Humanistic Education & Development;.36** (1)،p35-45.

Verkasalo، M; Helkama، k; Andreyeva، M; Bezmenova، I; Rattazzi، A، Niit، T; Stetsenko، A. (2009). Self esteem and Values. **European journal of social psychology**، 39(6): 40-51.

Weitend، W; & Lioyd. M. (1997). **Psychology applied to modern life**، 5th، pacific grove. Ca: brooks/cole.

Wodman، B; Durkin، K & Ramsed، G. (2008). Self esteem، shynees and sociability in adolescents with specific Language impairenelt. **Journal of speech، language، and hearing research.** 51 (5):938-952.

Yang, S. Kim,J. Kim,S.Shin, I. & Yoon, J.(2006).Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools.45(1).69-77. **Journal of American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry. 45 (1). 69-77.**

Ziller، Robert. The social self. NewYork: pergamon press.Inc; 1973.

الملاحق

ملحق رقم(1)

مقياس الإستقواء

الصف:-------------

الجنس: □ ذكر □ أنثى

بين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكات مارستها عمدًاخلال الثلاثين يوماً الماضية. يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص ووضع إشارة(√) أمام العبارة وتحت المربع الذي ينطبق عليك تمامًا علمًابأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصداقية.

الرقم	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	رفضت عمدً رغبة أحد الطلاب بمصادقتي.					
.2	تجاهلت أحد الطلبة عمدً.					
.3	قرصت أحد الطلبة وشددت شعره مُ سببً له الألم والضيق.					
.4	اتهمت أحد الطلبة بأعمال لم يرتكبها وجعلت الآخرين يكرهونه.					
.5	افتعلت أسباباً للتشاجر مع أحد الطلبة الأقل قوة مني وضربته.					
.6	قمت عمدً بإتلاف وتخريب أشياء تخص					

	أحد الطلبة.					
.7	نظرت إلى أحد الطلبة عمداً نظرات سخرية واستهزاء.					
.8	لم اختار أحد الطلبة للعب معي ومع أصدقائي.					
.9	نظرت الى أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخويفه أو تهديده.					
.10	سببت أحد الطلبة بألفاظ بذيئة.					
.11	أصدرت تعليقات مزعجة عن علامات أحد الطلبة، أو قدرته على القراءة او الكتابة.					
.12	أصدرت تعليقات مزعجة عن السمات الجسمية والمظهر العام لدى أحد الطلبة مثل طوله وزنه ....الخ.					
.13	سرقت أشياء خاصة بأحد الطلبة عمداً.					
.14	أشعلت الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات.					
.15	طردت أحد الطلبة من المجموعة التي ألعب فيها أو التي أكون متواجدًامعها.					
.16	لويت ذراع أحد الطلبة أو حشرته في مكان ضيق كزاوية الصف مثلا أو تحت المقعد.					
.17	هاجمت أحد الطلبة وضربته بأدوات مثل العصا، الكرسي، القلم ....الخ.					
.18	نشرت الإشاعات والأكاذيب عن بعض الطلبة.					
.19	ابتعدت عمداً عن أحد الطلبة.					

.20	استخدمت القوة أو التهديد بالقوة ضد أحد الطلبة لآخذ نقوده أو أي شيء يخصه.					
.21	صفعت أحد الطلبة وضربته بيدي.					
.22	جعلت احد الطلبة أضحوكة أمام الآخرين.					
.23	حرّضت بعض الطلبة على طلاب آخرين.					
.24	أخفيت عمداً أشياء خاصة بأحد الطلبة.					
.25	قاطعت عمداً احد الطلبة أثناء حديثه.					
.26	أطلقت على أحد الطلبة ألقاب بذيئة.					
.27	دفعت أحد الطلبة وجلست في مكانه.					
.28	احتلت على أحد الطلبة وأخذت نقوده.					
.29	ضربت أحد الطلبة بقدمي أو عرقلته عندما مر أمامي.					
.30	رفضت إرجاع بعض الأشياء التي استلفتها من أحد الطلبة.					
.31	وقفت أمام أحد الطلبة وأخذت دوره بالقوة في الطابور الصباحي أو في أماكن الشراء...الخ.					
.32	ألقيت أحد الطلبة على الأرض وجلست فوقه.					
.33	لم أصغ عمداً إلى أحد الطلبة أثناء حديثه.					
.34	كشفت عمداً الأسرار الشخصية لأحد الطلبة.					

ملحق رقم(2)

مقياس الوقوع ضحية الاستقواء

الصف:-------------

الجنس: □ ذكر □ أنثى

عزيزي الطالب؛

بين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكات حدثت معك عمداً خلال الثلاثين يوماً الماضية.يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص ووضع إشارة (√) أمام العبارة وتحت المربع الذي ينطبق عليك تماماً علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصداقية.

الرقم	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	سب علي أحد الطلبة بألفاظ بذيئة.					
.2	أبتعد عني أحد الطلبة عمدً.					
.3	أصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن علاماتي المدرسية أو قدرتي على القراءة والكتابة.					
.4	تحدث معي أحد الطلبة بطرق تهديديه أو تخويفية.					
.5	نظر إلي أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخويفي أو تهديدي.					
.6	صرخ علي أحد الطلبة لتخويفي أو إفزاعي.					
.7	قرصني أحد الطلبة وشد شعري مسبباً الألم والضيق.					

الرقم	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
8.	لم يُصغ إليّ أحد الطلبة عندما أتحدث.					
9.	ضربني أحد الطلبة بقدميه وعرقلني عندما مررت من أمامه.					
10.	أصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن سماتي الجسمية ومظهري العام مثل طولي أو وزني...الخ.					
11.	تجاهلني أحد الطلبة عمداً.					
12.	طردني أحد الطلبة من المجموعة التي يلعب فيها أو التي يكون متواجد فيها.					
13.	كشف أحد الطلبة عمداً أسراري الشخصية.					
14.	منعني أحد الطلبة عمداً من الانضمام إلى جماعة أصدقائه.					
15.	احتال علي أحد الطلبة وأخذ نقودي أو أي شيء يخصني.					
16.	نظر إليّ أحد الطلبة نظرات سخرية واستهزاء.					
17.	أطلق علي أحد الطلبة ألقاباً بذيئة.					
18.	لوى أحد الطلبة ذراعي أو حشرني في مكان ضيق مثل زاوية الصف أو تحت المقعد مثلاً					
19.	حرض أحد الطلبة زملائي عليّ.					
20.	رفض أحد الطلبة إرجاع الأشياء التي استلفها مني.					

.21	استخدم أحد الطلبة القوة أو التهديد بالقوة لأخذ نقودي أو أي شيء يخصني.					
.22	سرق أحد الطلبة أشياء خاصة بي .					
.23	اتهمني أحد الطلبة بأعمال لم أرتكبها وجعل الآخرين يكرهونني.					
.24	صفعني أحد الطلبة وضربني بيديه.					
.25	أصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن أفراد أسرتي.					
.26	أفتعل أحد الطلبة أسباباً للتشاجر معي.					
.27	وقف أحد الطلبة أمامي وأخذ دوري في الطابور الصباحي أو في أماكن الشراء.					
.28	ألقاني أحد الطلبة أرضاً وجلس فوقي.					
.29	أخفى أحد الطلبة عمداً أشياء خاصة بي.					
.30	هاجمني وضربني أحد الطلبة بأدوات مثل الكرسي، القلم، العصا...الخ.					

ملحق رقم (3)

مقياس تقدير الذات

الصف:-------------

الجنس: □ ذكر □ أنثى

أخي الطالب

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تصف كل منها صفاتك الشخصية أو علاقتك مع الآخرين.

يرجى قراءة كل فقرة بتمعن ووضع إشارة (√) تحت نعم إذا كانت الفقرة تنطبق عليك ووضع إشارة (×) تحت لا إذا لم تنطبق الفقرة عليك.

علما أن المعلومات التي تقدمها هي لأغراض البحث العلمي ولن تستخدم في مجال أخر وستبقى سرية.

لا	نعم	العبارة	الرقم
		اشعر أن جميع من أتعامل معهم يحبونني	1
		يظهر زملائي رغبة في صداقتي	2
		أتمتع بشهرة وشعبية بين زملائي	3
		معظم الناس الذين أعرفهم يحبونني	4
		أشعر أن لدي صفات تجعل الناس يحبونني	5
		أشعر أن والدي وأخوتي يحبونني	6
		أثق بالآخرين	7
		يفخر زملائي في الصف بي	8
		أشعر أنني أستحق حب الآخرين	9
		لدي التصميم والعزيمة لأداء أعمالي	10
		لدي القدرة على إنجاز الأعمال الهامة	11
		أحافظ على هدوئي عندما أتعرض للنقد	12
		استجيب وأتكيف بسرعة في المواقف غير المألوفة	13
		لا أحتاج للآخرين في حل مشكلاتي	14
		أنجز أعمالي بشكل منظم	15
		أتمتع بمظهر جسمي وشكل مناسب	16
		أشعر أن شكلي متميز عن زملائي الآخرين	17

18	أنا نشيط في حركاتي الجسمية			
19	أشعر أن جسمي مناسب يلائم النشاطات			
20	أشعر أن قدرتي الجسمية مناسبة لا تعيقني عن الانضمام إلى الفرق الرياضية			
21	لا يقتصر دوري في النشاطات الرياضية على المشاهدة بل المشاركة وبنشاط كبير			
22	جسمي سليم وكامل			
23	أتقبل إذا لم يوافق الآخرون على آرائي وأفعالي			
24	أشعر أنني أفعل الأشياء الصحيحة			
25	لا أهتم بآراء الناس عندما أقوم بأي عمل			
26	أستطيع التحدث عن آرائي دون حرج			
27	عندما انوي القيام بأي عمل أقوم به دون حيرة وتردد			
28	أقوم بالسلوك الذي يناسب معتقداتي حتى ولو لم يتفق معه الآخرون			
29	يتبنى زملائي أفكاري عندما أتحدث عنها			
30	يأخذ زملائي برأيي عندما يختلفون			
31	لا يستغني الآخرون عني			
32	أشعر أنني أؤثر بالآخرين			
33	أحب التعامل مع زملائي جميعً			

34	يقول الناس بأنني محبوب لديهم		
35	أحب مساعدة الآخرين		
36	إنني مخلص لزملائي وأحبهم		
37	لا يرى الناس بأنني حاد الطباع		
38	أتعامل بلطف مع الآخرين		
39	أشعر أن سلوكي ينسجم مع معتقداتي		
40	عندما أضع خططاً فإنني أكون واثقا من قدرتي على تنفيذها		

ملحق رقم (4)

مقياس حل المشكلات

الصف:------------

الجنس: □ ذكر □ أنثى

يتضمن مقياس حل المشكلات عبارات تصف الطريقة التي يستخدمها النـاس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية . يرجى قراءة كل وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في حل المشكلات وذلك بوضع إشـارة (√) مقابل العبـارة في العمـود المناسب ، إن هذا المقيـاس لـيس اختبـاراً للتحصيل أو الشخصية ، بل هو أداة تساعدك في معرفة أسلوبك في تناول المشكلات.

يرجى الإجابة بدقة وامانة ، شكراً لتعاونك .

الفقــــــــــــرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1- انظـر إلـى المشـكلات كشـيء طبيعـي فـي حيـاة الإنسان				
2- اعمل علـى جمـع المعلومـات حـول المشكلة التـي تواجهني .				
3- أفكـر بـالجوانـب الايجابيـة والسلبية لكافـة الحلـول المقترحة .				
4- أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة .				
5- أركـز انتبـاهي علـى النتـائج الفوريـة للحـل ولـيس على النتائج البعيدة .				

				6- اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية .
				7- أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح .
				8- أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة .
				9- احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه .
				10- اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك .
				11- استخدم أسلوبا منظماً في مواجهة المشكلات .
				12- عندما أحس بوجود مشكلة فان أول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط .
				13- أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة .
				14- احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه .
				15- احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع
				16- أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة .
				17- احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة .
				18- أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير

19- أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معيناً .				
20- أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاعتها .				
21- عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير .				
22- أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل .				
23- اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل				
24- اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته .				
25- عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
26- احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني .				
27- عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها .				
28- لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة .				
29- أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب أو البعيد .				
30- إصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة .				

				31- أتجنـــب التحـــدث فـــي الموضـــوع الـــذي تواجهني فيه المشكلة .
				32- لا اعــرف كيـــف اصـــف المشـــكلة التـــي أواجهها .
				33- عندما تـواجهني مشكلة أفكر بكافـة الحلـول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها .
				34- أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة .
				35- ينتـابني شـعور بالغضـب والعصـبية عنـدما أجد إن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً .
				36- ينتـــابني شـــعور باليـــأس إذا واجهتنـــي أي مشكلة
				37- عنـدما تـواجهني مشكلة لا اعرف مـن أيـن أبدا بحلها .
				38- عنـدما تـواجهني مشكلة فإنني استخدم فـي حلها أول فكرة تخطر على بالي .
				39- عنـدما تـواجهني مشكلة فـإنني اختـار الحـل الأكثر احتمالاً للنجاح .
				40- عنــدما تــواجهني مشــكلة فــإنني لا اشــغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها .



The Differences in Self-Esteem and Problems Solving Skill among Bullies, their Victims and Normal Students in Primary Stage in the Second Directorate of Educational of Amman

Abstract

Prepared by

Zaid Alhajjaj

Supervisor

Khaled Alsarairah

This study aimed to identify the differences in self-esteem and problem-solving skill among bully students and their victims and ordinary students at the primary stage in Amman second Educational Directorate. In addition to identifying the impact of gender and bullying class and the interaction among them in both self-esteem and the skill to solve problems, To achieve the objectives of the study four scales were applied: the scale of self-esteem, which was developed by Khatib (2004), and problem-solving scale developed by Hamdi (1998), the bullying scale developed by Abu Ghazal (2009), and falling victim of bullying scale developed

by Abu Ghazal (2009), on a sample of 500 students that were selected in a stratified random manner from students in the primary stage (sixth, seventh and eighth grades) in Amman second Educational Directorate schools on the second semester of the academic year (2013/2014). After an appropriate statistical analyzes the researcher concluded to a set of results: The presence of differences in self-esteem due to the differences in bullying class and in favor of ordinary students and then followed by bully students and then the victims, When reviewing averages and standard deviations for the skill of solving problems for the bullying class, the researcher found that the top arithmetic average was for ordinary students and then followed by the victims and bully students. As for the interaction among the two variables of gender and bullying class on the self-esteem scale, results have indicated the existence of differences due to gender in favor of male students; the results have indicated the existence of differences due to gender in favor of females on the problem-solving skill scale.the results have also indicated differences on problem solving skill attributed to the interaction between sex variables and bullying group. The study recommended the need to work on the preparation of programs to educate students of the dangers of bullying and its negative effects to reduce this behavior, and work to identify bully students and victim students and follow them up in order to reduce this phenomenon to control and reduce its occurrence, if possible.

Key word: **Self-Esteem, Problems Solving Skill,Bullying.**